



ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

**Материалы VI Международной
научно-практической конференции**

29–30 апреля 2016 г.



**Посвящается 10-летию кафедры русского и татарского языков
Казанского государственного медицинского университета**

Казань, 2016

ГБОУ ВПО «Казанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации

Кафедра русского и татарского языков

**ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ
И НАЦИОНАЛЬНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ**

Материалы VI Международной научно-практической конференции

29–30 апреля 2016 г.

Посвящается 10-летию кафедры русского и татарского языков
Казанского государственного медицинского университета

,

Электронный аналог печатного издания

Казань, 2016

УДК 800
ББК 81
Я 41

Редакционная коллегия

канд. филол. наук доц. *Л.И. Фидаева*
канд. пед. наук, доц. *А.Г. Евдокимова*
канд. филол. наук, доц. *Е.Г. Кузнецова*
преп. *В.Т. Балтаева*

Я 41 Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей: Материалы VI Международной научно-практической конференции (29–30 апреля 2016 г.) / под ред. Л.И. Фидаевой, А.Г. Евдокимовой, Е.Г. Кузнецовой, В.Т. Балтаевой. — Казань: КГМУ, 2016. — 327 с.

Сборник подготовлен по материалам VI Международной научно-практической конференции, организованной кафедрой русского и татарского языков Казанского ГМУ и посвященной её 10-летию.

В статьях рассматриваются актуальные вопросы языковой коммуникации, лингвистики и педагогики, отражающие наиболее современные направления развития языка как средства межкультурной коммуникации, теории и практики преподавания русского языка как иностранного, современных образовательных технологий в обучении иностранным и родным языкам. Кроме того, в сборнике представлены статьи, отражающие современное состояние, перспективы развития и специфику кафедры русского и татарского языков КГМУ.

Все материалы распределены по двум секциям: «Филологическое научное знание. Образование» и «Исследования юных филологов». В первый раздел включены работы ученых, преподавателей, аспирантов, во второй — студентов, бакалавров и учащихся старших классов, проводивших свои исследования совместно с научными руководителями.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов и учащихся старших классов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

ISBN 978-5-9222-1093-5

Системные требования:

PC не ниже класса Pentium I;
32 Mb RAM, свободное место на HDD 16 Mb,
Windows 95/98;
Adobe Acrobat Reader;
дисковод CD-ROM 2-х и выше;
мышь

© Казанский государственный
медицинский университет, 2016

Электронный документ создан с использованием программы
Adobe Acrobat X Pro;
Материалы собраны в программном продукте MicrosoftOffice 2010
Подготовка материалов осуществлена авторами (В.Т. Балтаева, А.Г. Ев-
докимова, Е.Г. Кузнецова, Л.И. Фидаева)

Размещено на сайте кафедры русского и татарского языков КГМУ по адресу:
<http://www.kgmu.kcn.ru/russian-and-tatar-languages> 29.04.2016
Объем издания - размер: 1,66 МБ (1 745 937 байт),
на диске: - 1,66 МБ (1 748 992 байт)

УДК 800
ББК 81
Я 41

ISBN 978-5-9222-1093-5

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Вступительно слово</i>	8
<i>Созинов А.С. Как все начиналось</i>	9
<i>Мухарямова Л.М. Большое начинается с малого</i>	10

СЕКЦИЯ 1.

«ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ»

<i>Абдрахманова Ф.Х. Словарная работа на уроках русского и татарского языка — один из путей повышения языковой культуры учащихся (Казань)</i>	12
<i>Абдыева М.Т. Теоретические основы построения процесса обучения русскому языку с использованием дидактических игр (Казань)</i>	15
<i>Айдарбек К.Ж., Суйеркул Б.М. Основополагающие принципы выделения сущностных признаков терминологических единиц (Алматы)</i>	24
<i>Амирова Р.М. Хэзерге татар эргонимнарының төп функцияләре (Казан шәһәре мисалында) (Казан)</i>	29
<i>Арутюнян Л.С., Арушанова Т.А. «Музыкальные» фамилии как элемент культурного кода в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (Ереван)</i>	32
<i>Багаветдинова А.Б. Современные технологии и педагогические инновации в организации внеурочной деятельности школьников (Казань)</i>	35
<i>Балтаева В.Т., Гилемшина А.Г. Изучение русского языка иностранными студентами из Ближнего и Дальнего зарубежья (Казань)</i>	37
<i>Балтаева В.Т., Гилемшина А.Г. Уровень речевой деятельности на русском языке для студентов из Туркменистана (Казань)</i>	41
<i>Винокурова С.Н. Обучение детей английскому языку с логопедическими проблемами на начальном этапе (Дзержинский)</i>	45
<i>Габбазова Р.Ф. Татар һәм француз телләрендәге тапонимнарда тарих чагылышы (Казан)</i>	49
<i>Галләм Р.Г., Фидаева Л.И. Кушлавчы авылы тарихыннан (Казан)</i> ..	55
<i>Гордеева Л.П. Билингвизм и ассимиляция иноязычной лексики (на материале творчества создателя современного русского литературного языка А.С. Пушкина) (Казань)</i>	59
<i>Дмитриева О.А., Ермолаева Е.В. Суггестивные характеристики медитативного дискурса (Волгоград)</i>	65
<i>Дпирян М.Р., Багдасарян А.Р. Из опыта изучения поэтического текста в иностранной аудитории (Ереван)</i>	72
<i>Зиннатуллина Г.Ф. Работа с художественным текстом при обучении языку (Казань)</i>	75

<i>Ильдарханова Ф.М.</i> Грамматические различия русского и татарского языков (Мензелинск)	79
<i>Квливидзе Ц.Н.</i> Об основных этапах изучения метонимии (Тбилиси)	82
<i>Кириллова З.Н.</i> Яңа мәктәп һәм ана теленең роле (1920-нче еллар «Мәгариф» журналы буенча) (Казань)	90
<i>Козлова О.В.</i> Языковая ситуация в ТАССР в 20-е гг. XX века: исторический аспект (Казань)	98
<i>Колларова Е.</i> Кратко о философии иноязычного образования сегодня (вызов педфакультетам и РКИ) (Ружомберок)	102
<i>Крайнова И.Е.</i> Способы преодоления психологических проблем в изучении иностранного языка в школе (Дзержинский)	103
<i>Кузнецова Е.Г.</i> Средства обучения русскому языку как иностранному (Казань)	106
<i>Лебедева О.А.</i> Метафорическая система номинативных заголовков в романе Н.С. Лескова «Некуда» (Москва)	110
<i>Липатова Ю.Ю.</i> Значение коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам (Казань)	115
<i>Макарова О.Ю.</i> К вопросу билингвального обучения — традиции и новаторство (Казань)	118
<i>Михеева Т.А.</i> Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы как средство повышения качества знаний учащихся (Москва)	122
<i>Михеева Т.А.</i> Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка (Москва)	126
<i>Набиуллина Э.Г., Шәрипова З.З.</i> Әдәбиятны үстәрелешле укыту технологиясе (Алабуга)	131
<i>Никитюк В.П.</i> Межкультурная коммуникация как ресурс развития языковых способностей (Казань)	135
<i>Нодия Т.Т.</i> Интерпретация параллельных текстов в процессе обучения русскому языку (Тбилиси)	137
<i>Рудык А.</i> Обращение в структуре диалога (на материале романа К. Грохоли <i>Nigdy w życiu</i> и его перевода на русский язык) (Жешув) ..	141
<i>Светлова Р.М., Аликова Е.А., Ибрагимова Л.Г.</i> К вопросу о повышении эффективности работы куратора (Казань)	148
<i>Старостина О.В.</i> «Огонь» и «вода» женской поэзии (на материале лирики М.И. Цветаевой и А.А. Ахматовой) (Казань)	152
<i>Трудова А.С.</i> Значение деятельности Григория Николаевича Геннади в контексте истории русской литературы (к 190-летию со дня рождения Г.Н. Геннади) (Казань)	155
<i>Туктарова Г.М., Фидаева Л.И.</i> Особенности влияния европейских заимствований юридического языка на национальный язык (на проблеме освоения заимствований татарским языком) (Казань)	159
<i>Фомина С.Е.</i> Работа с глаголами в иностранной аудитории	

(Казань)	161
<i>Хамитова Э.М., Баданова Л.А.</i> Интернет-сленг детей и подростков. За и против (Казань)	163
<i>Ханова З.З.</i> Вопрос эквивалентности при переводе причастий с русского языка на татарский	168
<i>Шакирова Р.Г.</i> Укучыларның фикерләү сәләтләрен үстерүдә интеллект-карта технологиясен куллану (Казань)	170
<i>Шевченко О.В.</i> Развитие профессиональных компетенций студентов педагогических специальностей в процессе обучения и прохождения практики как средство повышения качества вузовского образования (Новосибирск)	172
<i>Шургая Т.В.</i> К вопросу системного изучения лексики (Тбилиси) ..	178
<i>Юсупова Л.Г.</i> Формирование навыков деловой коммуникации на занятиях культуры речи (на примере обучения бакалавров по направлению подготовки Социальная работа) (Казань)	182
<i>Янкович М.</i> Упражнения с национальным корпусом русского языка при обучении РКИ (Краков)	186

СЕКЦИЯ 2.

«ИССЛЕДОВАНИЯ ЮНЫХ ФИЛОЛОГОВ»

<i>Авзалова Л.Р.</i> Шәфкатьлелек фәрештәләре (Минзәлә)	194
<i>Алию Х.</i> Арабизмы в языке хауса и татарском языке: общее и особенное (Казань)	198
<i>Байрамова А.</i> Коммуникативная адаптация иностранных студентов в вузе (Казань)	201
<i>Бархатова А.Д.</i> Коммуникативная неудача в межкультурной коммуникации (Ижевск)	204
<i>Бикмуллин Р.Р.</i> Муса Жәлил — патриот шагыйрь (Казань)	207
<i>Габдуллина Д.И.</i> Балык Бистәсе районы Югары Тегермәнлек авалы топонимнары (Казань)	210
<i>Гобәйдуллина Л.Ф.</i> Язучылар ижатында балалар дөньясы (Казань)	214
<i>Галәветдинова А.М. Г.</i> Тукай шигырьләрендә архаизмнарның фонетик кулланылышы (Казань)	221
<i>Галәветдинова А.М.</i> Лирик жырларда төсләр гармониясе (Казань)	224
<i>Галәвиев И.Ф.</i> Ф.Әмирхан — публицист (Казань)	228
<i>Галиева Д.И.</i> Роль сетевого имени (никнейма) в интернет-коммуникации (Казань)	234
<i>Гарифуллин Б.И.</i> Функции неологизмов в устной речи школьников (на примере учащихся 5 классов МБОУ «Лицея 177» г. Казани) (Казань)	236
<i>Ковалева А.Е.</i> Пушкинские традиции в поэзии Ф.М. Достоевского (Москва).....	238

<i>Кемешова А.А.</i> Духовная родина Габдуллы Тукая (Уральск) ...	248
<i>Мамасидиков У.</i> История развития узбекской литературы (Казань)	252
<i>Мирзажонов А.</i> Любовь в лирике А.С. Пушкина (Казань)	262
<i>Мотыгуллина И.</i> Риторика: ораторское искусство и публичное выступление (Казань)	264
<i>Муродуллаев А.</i> Перевод — языковое посредничество (Казань) ..	270
<i>Мухитова Г.М.</i> Различия в определении имени прилагательного в татарском и турецком языках (Казань)	273
<i>Ндреманиназафу А.</i> Тукай и Казань (Казань)	276
<i>Орлова Н.А.</i> Сравнительное изучение пословиц и поговорок в марийском, татарском и русском языках (Казань)	281
<i>Портнова А.А.</i> Засорения современного русского литературного языка заимствованиями и жаргонной лексикой (Казань)	285
<i>Рахматуллина Л.</i> К юбилею М. Джалиля (Казань)	286
<i>Рекубрятская Е.</i> Мотив одиночества в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...» (Москва)	295
<i>Сабирова Г.И.</i> Гомуми белем бирү оешмаларының татар төркемнәрендә татар телен өйрәтүдә дэвамчанлык принцибы (Казан) .	297
<i>Фарсыева Г.З.</i> Перевод реалий как объекта межкультурной коммуникации (на примере переводов сказки Братьев Гримм «ROTКÄPPCHEN») (Казань)	300
<i>Хәбирова А.И.</i> Гөлшат Зәйнашева — туган ягыбызның сүнмәс йолдызы (Минзәлә)	304
<i>Хабирова Р.Р.</i> «Новый язык» интернет-коммуникации в XXI веке (Казань)	307
<i>Харламова В.</i> Речевая агрессия как лингвистическое явление (на примере языка современных российских СМИ) (Москва)	311
<i>Хәнәфиева Э.А.</i> Зифа Кадырова эсәрләрендә дөнья тел сурәтенң чагылышы (Казан)	315
<i>Чарыяров С.</i> Переводы произведений А.П. Чехова на языки мира (Казань)	317
<i>Яраданова Г.</i> Лексико-семантические характеристики междометий русского и туркменского языков на основе анализа литературных произведений (Казань)	323

Вступительное слово

Уважаемые коллеги! Перед Вами сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, организованной кафедрой русского и татарского языков Казанского государственного медицинского университета в честь её 10-летия. На протяжении нескольких лет члены нашей кафедры проводили большую работу по организации и проведению конференции «Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей». Впервые она состоялась 28 октября 2011 г. Именно в этот год конференция получила статус международной благодаря участию представителей из Узбекистана, Белоруссии, Украины и других стран Ближнего и Дальнего зарубежья. Тогда же был организован Круглый стол, в котором приняли участие ученые, методисты, опытные и начинающие преподаватели вузов, аспиранты, а также учителя городских и сельских школ.

В последующие годы статус конференции укреплялся, расширялась география участников: в 2014 году впервые в сборнике были представлены материалы ученых из Хорватии и США. С этого времени также началось активное сотрудничество нашей кафедры с коллегами из Крыма — Крымского государственного медицинского университета имени С.И. Георгиевского.

С 2015 года в конференции принимают участие не только опытные ученые, преподаватели, но и студенты вузов, ссузов и учащиеся 9–11 классов общих средних школ, лицеев и гимназий. Характерно, что именно эти участники за последние годы становятся наиболее активными авторами публикаций в сборниках конференции, поэтому для них была организована специальная секция.

2016 год для нас особенный — кафедра отмечает свой первый юбилей, 10-летие создания. Именно поэтому нынешняя конференция проводится как заочно, так и очно. Мы организовали Круглый стол, на котором в формате свободного выступления и дискуссии провели обсуждение в аспекте идеологии современных достижений лингвистики, межкультурной коммуникации и современного гуманитарного образования, а также современного состояния, перспектив развития и специфики кафедры русского и татарского языков КГМУ.

От имени администрации Казанского государственного медицинского университета и членов кафедры мы благодарим всех, кто откликнулся и принял участие в работе Международной научно-практической конференции «Язык в контексте межкультурных и национальных взаимосвязей», и надеемся на дальнейшее сотрудничество!

КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ

А.С. Созинов, ректор Казанского ГМУ, д-р мед. наук, профессор

Создание кафедры русского и татарского языков в Казанском медицинском университете было вопросом, во многом, предрешенным, потому что если речь идет в целом о подготовке врачей, то гуманитарная составляющая для будущего медицинского работника, впрочем, как и для будущего провизора, специалиста по социальной работе, является очень важной. Быть грамотным человеком, владеть своим родным языком или языком народов, которые живут в республике, — это не просто часть культуры, но и профессиональная обязанность. Если говорить о компетенциях, которыми должен владеть специалист, и которые формируются в период обучения, то одна из них — это, безусловно, языковая.

Инициативы по созданию курса татарского языка, которые возникли в нашем университете еще в начале 1990-х гг., реализовались в создании серьезной большой кафедры. Для многих будет неожиданностью, но на данный момент кафедра русского и татарского языков — самая многочисленная в нашем университете. Это связано не только с актуальностью преподаваемых дисциплин и получаемых компетенций, но и с тем, что контингент студентов, которые получают здесь языковую подготовку, самый большой. Кроме обучения будущих российских врачей, очень важной является работа с иностранцами, для которых знание языка — это уже не только профессиональная компетенция, но и часть адаптации к жизни в России.

Вдохновителем и организатором создания кафедры стал Наиль Хабибуллович Амиров, который в то время был ректором университета и который всегда поддерживал начинания, связанные с развитием образовательных программ и университета в целом.

Самое трудное, что происходит при создании любой кафедры, — формирование коллектива преподавателей. Здесь оно прошло через совершенно естественные этапы. Первоначально это были преподаватели, которые работали на курсе татарского языка, затем были обращения и приглашения к выпускникам и преподавателям Казанского университета. В течение 4–5 лет (а это небольшой период для такого сложного образования как кафедра), коллектив полностью сформировался. Происходящие в последние несколько лет кадровые перестановки носят абсолютно логичный эволюционный характер и ничуть не больше, чем на тех кафедрах, которые существуют уже не первое десятилетие.

Думаю, что кафедра востребована и будет востребована в будущем, перспективы у нее очень долгосрочные. И это связано, в том числе, с тем, что современное общество уже сегодня сформулировало некий социальный заказ для организаторов здравоохранения. Суть его состоит в улучшении коммуникативной подготовки будущих специалистов, в решении вопросов, связанных с созданием для пациента комфортной сре-

ды. Это должно привести к спросу, интересу, вниманию, а значит и актуальности знания русского и татарского языков.

Большую работу кафедра проводит в воспитательном плане. Возможно, потому что воспитательный смысл заложен в саму ее суть, а, может быть, потому что здесь работают неравнодушные, активные люди, которые понимают, что одна лишь аудиторная работа с изучением учебника, разбором семинарских занятий недостаточна для того, чтобы воспитать по-настоящему хорошего, полноценного человека и специалиста. Преподаватели кафедры берут на себя нагрузку по проведению внеаудиторной работы: экскурсии, олимпиады, вечера интернациональной дружбы, знакомство гостей нашего города и иностранцев со всем, что происходит в столице Республики Татарстан. Потому кафедра очень любима! А участие в мероприятиях, которые проводятся на городском и республиканском уровнях, сопровождается достойными победами наших студентов. Победа ученика — это всегда победа учителя! Он может быть на втором плане, но не зря говорится: Учитель, воспитай ученика, чтобы было у кого учиться! Мне кажется, в данном случае этот принцип реализован как нельзя лучше.

Я хотел бы пожелать всем, кто сейчас работает на кафедре, крепкого здоровья, потому что здоровье — это и есть счастье! А для того, чтобы счастье было полным, любому человеку нужна любовь, внимание, забота, чувство комфортности и уверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне. Мне очень хочется, чтобы такая уверенность была и в связи с тем, что вы работаете в стенах Казанского медицинского университета, и в связи с тем, что рядом с вами есть хорошие, надежные, любящие вас близкие люди. Поздравляю с Юбилеем! С праздником!

БОЛЬШОЕ НАЧИНАЕТСЯ С МАЛОГО

*Л.М. Мухарямова, проректор по образовательной деятельности
Казанского ГМУ, д-р полит. наук, профессор*

Первоначально цикл русского и татарского языков возник в рамках кафедры латинского языка, когда после принятия первого закона Республики Татарстан о языках перед высшими учебными заведениями была поставлена задача организовать обучение на татарском языке и обучение татарскому языку. В нашем университете эту задачу озвучил коллективу ректор Н.Х. Амиров.

Концепция реализации закона о языках в Казанском медицинском университете состояла в том, чтобы обучать всех студентов, которые будут оказывать медицинскую помощь, татарскому языку для его использования в профессиональной сфере, то есть для общения с пациентами, плохо владеющими русским языком. Тогда же было организовано обучение на татарском языке некоторым гуманитарным дисциплинам.

Свою роль в этом сыграл М.С. Ахметов, который преподавал историю на татарском языке в нашем вузе.

В разработке и внедрении в учебный процесс рабочих программ по татарскому языку я принимала самое непосредственное участие. Главная наша цель состояла в том, чтобы сфокусировать содержание дисциплины на коммуникативном аспекте языка.

Одновременно с этим началось преподавание русского языка, когда в 1991 году в университет были приняты первые иностранные студенты. В то время в Казани уже были кафедры, которые успешно преподавали русский язык как иностранный. Мы воспользовались их методическим опытом и эффективно сотрудничаем с ними и сегодня.

Когда обозначились два основных направления, возникла потребность в формировании кафедры. В 2005 году была создана кафедра русского и татарского языков, она приобрела самостоятельный статус, формировался штат. Молодые сотрудники активно занимались наукой, на кафедру стали приходить остепененные преподаватели из других вузов.

Коллектив кафедры понимает важность целей, которые перед ним ставятся, а именно: не только преподавание дисциплины, но и научные исследования о роли языка, изыскания в области методики, межкультурной коммуникации, а также культурологических аспектов языка. Это делает кафедру неким образцом гуманитарной культуры. В этом ее несомненное достижение.

Другое достижение состоит в том, что кафедра является абсолютным лидером по организации разного рода мероприятий (учебных, научных, воспитательных), в том числе с участием иностранных студентов.

Заслуга в этом в значительной степени принадлежит руководителю кафедры Л.И. Фидаевой, а также всем преподавателям, выступающим с интересными инициативами и проектами. На сегодняшний день можно сказать, что коллектив кафедры сформировался как вполне слаженный, зрелый коллектив единомышленников.

У кафедры достаточно большие перспективы развития: это разработка и внедрение в учебный процесс программ ординатуры для иностранных граждан, что потребует совершенно иного подхода к обучению языку; возможность организации курса повышения квалификации о культурных, национальных особенностях обучающихся в нашем вузе иностранных студентов и др.

Я уверена, что эта достаточно молодая и активная кафедра будет успешно развиваться! Желаю всем преподавателям отличного настроения, крепкого здоровья, чтобы они могли продолжить свою интенсивную работу на благо университета!

СЕКЦИЯ 1. «ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ЗНАНИЕ.
ОБРАЗОВАНИЕ»

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО
ЯЗЫКОВ — ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПОВЫШЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ
КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Ф.Х. Абдрахманова

*СОШ № 33 с углубленным изучением отдельных предметов
(Казань, Россия)*

Разговор о языке и культуре речи очень актуален в настоящее время, время активных и предприимчивых людей. Открыт широкий простор для выражения различных мнений, убеждений, оценок. Все это требует развития коммуникативных возможностей современного человека. Важнейшим средством коммуникации является слово. Действительно, яркое и страстное слово во все века, как свидетельствует история развития человечества, оказывало большое влияние на людей, их взгляды и убеждения, дела и поступки. Без правильной речи нельзя обойтись. Потому что бизнес — это умение говорить убедительно. Политика — это умение убеждать и завоевывать симпатии. И обычные человеческие отношения — дружба, сотрудничество, любовь — насквозь пронизаны словами.

Русский язык по праву считается одним из богатых, сильных и выразительных языков мира. Обращение сегодня к русскому языку и культуре речи очень своевременны, да и просто необходимо. Мы способствуем воспитанию уважения к своему языку, к самому себе, к своей Родине. А значит, решаются задачи по развитию коммуникативных способностей учащихся, а также задачи нравственно-патриотического воспитания. Русский язык — это не только предмет изучения, но и средства обучения в работе по другим предметам.

Проблема формирования орфографической зоркости в современной школе приобретает всё большую актуальность. Как известно, грамотность выпускников школ снижается, несмотря на то, что учащиеся учат правила, а учителя используют разнообразные методы и приемы. И каждый педагог знает, с каким трудом даётся изучение словарных слов, как быстро дети устают от монотонного повторения, как неохотно заглядывают на последнюю страницу учебника в словарь.

Словарная работа на уроках русского и татарского языка помогает совершенствовать речь учащихся. Вызывает познавательный интерес к родному языку и делает обучение более продуктивным.

«Для всего, что существует в природе, — воды, воздуха, неба, облаков, солнца, дождя, лесов, болот, рек и озер, лугов и полей, цветов и трав, — в русском языке есть великое множество хороших слов и назва-

ний». Эти слова К.Г. Паустовского должны помочь ребятам осознать один важнейший момент: слово — инструмент познания мира. Именно поэтому я с особой тщательностью отношусь к организации словарной работы на уроках русского языка.

По большому счету весь урок языка — работа со словом. Через слово ученики узнают и сознают законы языка, убеждаются в его точности, красоте, выразительности, богатстве и сложности. И поэтому так важен тот структурный компонент урока, который подчинен одной цели: знакомству со словом и осознанию всех его составляющих.

В методике различают словарно-семантические и словарно-орфографические направления словарной работы. Мы же рассматриваем ее как единство этих двух видов. На уроке нас интересуют не только собственно словарные слова, не знакомые учащимся, но и обычные наши родные слова.

Объединив словарно-семантическое и словарно-орфографическое направления в словарной работе, связанные, соответственно, с обогащением словарного запаса и формированием навыков правописания, на уроке мы рассматриваем слово одновременно в четырех аспектах: орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом.

Следуя принципу А.М. Пешковского, утверждавшего, что «сперва услышать, а затем смотреть, как это писано», мы вначале знакомимся с орфоэпическим обликом слова. Написанное на доске слово должно прозвучать. Дети должны услышать и запомнить, как оно произносится. Затем мы пытаемся выяснить слова, дать толкование его лексического значения, сначала самостоятельно (опираясь на знания учащихся, предложения, ассоциации), потом с помощью толкового словаря или объяснения учителя. Выяснив семантику слова, непременно отметим его однозначность или многозначность, подберем близкие по значению слова. И только после знакомства с произношением и семантикой переходим к усвоению орфографии данного слова. Ведь практически всегда звучание таких слов не совпадает с написанием.

Лучше усвоить семантику и орфографию незнакомого слова позволяет этимологическая справка. Этимологический аспект (пятый) в освоении слова очень важен, но рассмотрение его затруднено отсутствием нужного справочного материала (этимологического словаря). Поэтому в своей работе я использую этимологию слова как подспорье, как дополнение, порой помогающее объяснить и запомнить значение слова и его написание. Как правило, этимологические справки дает учитель. Этот прием — этимологическая справка — формирует интерес к слову, к языку, к его истории.

Школьный орфографический словарь — необходимый инструмент для работы на каждом уроке русского языка. С пятого класса начинаем систематическое его использование. Хорошее знание алфавита, быстрота психической реакции, сноровка, любознательность учащихся — под-

споре в этой работе. Кроме орфографического и грамматико-орфографического словаря, нам необходим также и толковый словарь.

К.Д. Ушинский писал, что «дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения <...> всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета». Именно поэтому так много внимания уделяется формированию потребности в использовании справочной литературы. Работа со словом, теснейшим образом связанная со словарем, способствует повышению не только языковой культуры учащихся, но и их общей культуры.

Включив новое слово в контекст, то есть, составив словосочетание и предложение, ученик не завершает этим освоение слова. Подбор синонимов, антонимов, выбор для выражения своей мысли более точного слова, соответствующего стилю высказывания, творческие задания — это тоже работа со словарем.

Словарная работа как важная часть урока способствует развитию речи учащихся, обогащению их словарного запаса (последнему — обогащению словарного запаса — программа не отводит специального времени). В силу того, что в языке связано со словом и проявляется в слове, решение этой задачи совмещается с изучением всех разделов науки о языке, с обучением правописанию и развитием навыков связной речи, т.е. словарная работа, присутствует на каждом уроке, являясь важным моментом в его структуре. Дело учителя определить в уроке подходящее место для нее, сократить или увеличить время знакомства со словом, освоения его. Собственно словарная работа ограничена тесными временными рамками, требует выхода на внеурочный уровень.

Важно помнить, что тщательно спланированная и хорошо организованная словарная работа помогает обогащать словарный запас учащихся, вырабатывать орфографическую грамотность, развивать речь школьников, а в целом способствует повышению языковой культуры, формированию внимания, уважения и любви к родному языку.

Русский мыслитель И.А. Ильин сказал: «И еще один дар дала нам наша Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий язык. Горе нам, что не умели мы беречь наш язык, бережно растить его — в его звучании и закономерной свободе. Русский народ, создавший этот язык, сам призван достигнуть душевно и духовно той высоты, на которую зовет его — его язык».

Список литературы

1. Иванова А.М. Урок, посвящённый словарям // Русский язык в школе. 1991. № 6.
2. Картаев М.У. Брифинг или пресс-конференция? // Русский язык в школе, 1992. № 3–4.
3. Косолапова Л.А. Обобщающий урок. В гостях у словарей // Русский язык в школе. 1992. № 2.
4. Молокова З.Н. Словарная работа на уроках русского языка — один из путей повышения языковой культуры учащихся // Русский язык в школе. 1998. № 2.

5. Бондаренко С.М. Секреты орфографии. М.: Просвещение, 1991.
6. Политова Н.И. Развитие речи учащихся на уроках русского языка. М., 1994.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

М.Т. Абдыева

*СОШ № 33 с углубленным изучением отдельных предметов
(Казань, Россия)*

Развитие познавательных интересов ребенка в процессе его обучения в младших классах — один из важнейших факторов успешности учения, причем не только в начальной, но и в основной школе. Все усилия педагога сформировать у детей какое-либо представление или понятие обречено на неуспех, если учеников не удалось заинтересовать.

Обучение должно быть развивающим, направленным на формирование познавательных интересов и способностей учащихся. В связи с этим особое значение приобретают игровые формы обучения, в частности, дидактические игры.

Дидактические игры предоставляют возможность развивать у учащихся произвольность таких процессов, как внимание и память. Игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры. Главное, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала интенсификации умственной работы.

Дидактические игры в начальной школе — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой активности и системы оценивания. Они являются такой коллективной, целенаправленной учебной программой, при которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют своё поведение на выигрыш. Они также являются активной учебной программой по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Их отличительной особенностью является наличие игровой ситуации, которая обычно используется в качестве основы метода.

Зачем нужны дидактические игры в начальной школе?

Дидактические игры в начальной школе — это средство познания мира: через игру ребенок изучает цвет, форму, свойства материалов, изучает растения, животных. В игре у детей развивается умение наблюдать, расширяется круг интересов, выявляются вкусы и запросы. Продумывая задачи и содержание игр с правилами, необходимо постепенно усложнять их. В игре воспитываются те физические и психологические

навыки, которые будут необходимы для работы: активность, творчество, умение преодолевать трудности и др.

Подготовка и внедрение игры в учебную деятельность требует от учителя больших возможностей. Упор на игровую занятость, игровые формы, приемы — это важнейший путь включения учащихся в учебный процесс, способ обеспечения эмоционального ответа на воспитательные воздействия и на нормальные условия жизнедеятельности.

Все дидактические игры в начальной школе можно разделить на несколько видов:

Игры с предметами в начальной школе.

В них используются реальные предметы и игрушки. Играя с ними, школьники учатся сравнению, устанавливая сходство и различие предметов. Дидактические игры в начальной школе решают задачи на классификацию, установление последовательности. По мере овладения учащимися новым познанием о предметной среде задания усложняются: школьники делают упражнения, определяя предмет по любому из признаков, затем объединяют предмет по этому признаку (форме, цвету, качеству, и др.) Игра — специфический детский путь получения знаний об окружающем мире. Дети познают мир в играх легко и непринужденно. Дидактические игры представляют собой игровое обучение.

Приведу некоторые дидактические игры и игровые приемы, которые я применяю на своих уроках.

I. Игра «Почтальон»

Цель: Закрепить знания учащихся по подбору проверочного слова, расширить словарный запас, развить фонематический слух.

Ход: Почтальон раздает группе детей (по 4–5 чел.) приглашения.

<i>огород</i>	<i>парк</i>	<i>море</i>	<i>школа</i>	<i>столовая</i>	<i>зоопарк</i>
гря-ки	доро-ки	пло-цы	кни-ки	хле-цы	кле-ка
кали-ка	бере-ки	фла-ки	обло-ки	пиро-ки	марты-ка
реди-ка	ду-ки	ло-ки	тетра-ка	сли-ки	тра-ка
морко-ка	ли-ки	остро-ки	промока-ка	голу-цы	реше-ка

Дети определяют, куда их пригласили.

Задания:

Объяснить орфограммы, подбирая проверочные слова.

Составить предложения, используя данные слова.

II. Игра «Шифровальщики»

Цель: автоматизация звуков, развитие фонетико-фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза, понимание смыслового различия звука и буквы, обогащение словарного запаса учащихся, развитие логического мышления.

Ход: Играют в парах: один в роли шифровальщика, другой — отгадчика.

Шифровальщик задумывает слово и шифрует его. Играющие могут попробовать свои силы в расшифровке словосочетаний и предложений.

<i>жыил</i>	<i>ански</i>	<i>кьоинк</i>
лыжи	санки	коньки

Отгадчику предстоит не только отгадать слова, но и выбрать из каждой группы лишнее слово.

Например:

Аалтрек, лажок, раукжк, зоонкв (тарелка, ложка, кружка, звонок); Оарз, страа, енкл, роамкша (роза, астра, клен, ромашка); Плнаеат, здзеав, отрбиа, сген (планета, звезда, орбита, снег).

III. Игра «Клички»

Цель: формирование процесса словоизменения и словообразования, закрепление фонетического и грамматического разбора слов, правописание собственных имен.

Ход: Образуйте клички животных от следующих слов:

Шар, стрела, орел, рыжий, звезда.

Составить предложения.

Шарик, стрелка, орлик, рыжик, звездочка.

Выделить ту часть слова, которой вы воспользовались при составлении кличек (суффикс, окончание).

IV. Игра «Сбежавший медведь»

Дидактическая задача: Повторить падежные окончания имен существительных.

Игровая задача: Дополнить рассказ, из которого «сбежал» медведь.

Содержание игры:

Посмотрите на этот рассказ. Видите, он с пропусками. Вообще-то это рассказ о медведе, но сам медведь из него сбежал. Пожалуйста, верните слово «медведь» в предложения, заменяя окончания по вопросам.

Материалы:

Не каждому охотнику довелось повстречать (кого?) Близко подходить (к кому?) к ... опасно. Я видел (кого?) ... в зоопарке. В лесу можно наблюдать (за кем?) за ... только издали. Лесник рассказал нам много интересного (о ком?) о

V. Игра «Бал»

Дидактическая задача: Повторить формулирование уточняющих вопросов и падежные окончания.

Игровая задача: Помогите предложениям попасть на Бал.

Содержание игры:

В королевстве Грамматики сегодня Бал. На него явилось много предложений. Но часовой не пропустит их во дворец до тех пор, пока у каждого из явившихся существительных не будет указано его спряжение. Помогите предложениям попасть на Бал. Какие вопросы задает часовой существительным?

Материалы:

На доске рисуется таблица, половины которой разделены часовым. Предложение разбирается одним учеником, принимаются подсказки из класса.

В мае цветет черемуха. Мама подарила сыну книгу. Ласточки возвращаются из Африки. Заяц кормится корой дерева. Сестра приехала к брату. Саша написал письмо. Лисица спряталась за кустом и т.д.

Часовой: В (чем?) мае цветет (что?) черемуха и т.д.

VI. Игра «Найди окончание»

Дидактическая задача: Повторить падежные окончания имен существительных.

Игровая задача: Найти окончания некоторых слов в поговорках.

Содержание игры:

Окончание — очень изменяемая, подвижная часть слова. Она легко может потеряться. Найди потерянные окончания для этих пословиц.

Материалы:

Карточки: Собирай по ягодк... — найдешь кузовок; Капля по капл... и камень долбит. Без букваря и грамматик... не учатся и математик... .

VII. Игра «Собери урожай»

Дидактическая задача: Повторить склонения существительных.

Игровая задача: Собрать яблоки.

Содержание игры:

На картонных яблоках пишутся слова разных склонений. Класс разбивается на три команды, каждая из которых отвечает за два склонения. Каждой команде дается корзина. Задание: собрать в корзину яблоки «определенного сорта» (склонений).

Можно усложнить игру, предложив командам текст и пустые шаблоны яблок.

Материалы: Любой доступный по сложности текст.

VIII. Игра «Командная игра-цепочка»

Дидактическая задача: Дописать подходящие по смыслу существительные в винительном падеже.

Игровая задача: Сделать цепочку как можно длиннее.

Содержание игры и материалы: Слушаю музыку, маму...; Пишу диктант, письмо...; Строят башню, дом....

IX. Игра «Живые буквы»

Детям выдаются буквы, они должны найти пару, причем так, чтобы получился слог (по опорной согласной или гласной).

Составление по слогам по картинкам с выделением первых звуков, последних, вторых от начала слога. Например, даны картинки, на которых изображены тигр, олень. Дети составляют слог по первым звукам (Т), (О), придумывают слова с данным слогом то-пор, то-варищ. Затем меняют картинки местами, выясняют, какой теперь получился слог (слог *от*).

Дети вспоминают слова с этим слогом: ответ, отдых — в начале слова, кот, пот — в конце. Далее проводится работа со словом. Детей знакомят с понятием «слово». Слова бывают короткие и длинные. Самые короткие — союзы и предлоги, состоящие из одной буквы У, И, К, В, С. Для уяснения лексического значения слова даются разные задания.

Подбор нужного слова к смысловому ряду: по опорным признакам — пушистая, рыжая, хитрая... (лиса).

Вот ещё несколько идей дидактических игр на уроках русского языка из моего опыта:

1. Обобщение понятия: какое слово лишнее и почему? (*лето, осень, неделя*).

2. Добавление нужного слова (*Пальто, шапка, шарф...*).

3. Называние общего слова (*стол, стул, шкаф...*).

4. Деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове выделение ударного слога. Простукивание двух слогов, выделяя ударный слог громким стуком. Дети подбирают слово с таким же количеством слогов и с ударением на том же слоге: *весна, зима, лето, осень*.

5. Составление слова из данных слогов (слоги даны врассыпную).

6. Исключение лишнего слова: *гусь, гусенок, гусыня, гусак, гусеница*.

7. Подбор к данному слову родственных слов: *снег, снежок, снежная, снеговик, снегоход, снегозадержание*.

8. Замена в слове одного звука (буквы) для получения нового слова: *пора, кора, нора, гора*.

9. Чтение слов в обратном порядке: *сон, шалаш*.

10. Игра «Кто быстрее, кто больше?» Из каждой буквы данного слова придумать другие слова: *ослик, оса, слон, лось, иволга, корова*.

11. Игра «Кто больше придумает слов из данного слова?» Например: *грамотей (герой, море, тема, март, гора, рот, маг, торг, гам)*.

12. Подбор синонимов, антонимов, анонимов.

Труд, работа;

День — ночь, высокий — низкий, далеко — близко, бежать — ходить.

Лисичка гриб, лисичка животное.

13. Игра «Сложи словечко». Какие два слова спрятались в одном? *Самолет (сам летает), листопад (листья падают), пылесос (пыль сосет)*.

14. Дидактическая игра «Твердый — мягкий».

Цель: создать условия для повторения правописания твердого и мягкого знаков.

Учащиеся делятся на две команды. Одна команда называется «Камень», другая — «Вата». Команда «Камень» встает, если я прочитаю слово с твердым знаком, если читаю слово с мягким знаком, встает команда «Вата».

Слова: *съезд, въехать, вьюга, льет, подъезд, лью, объявление, колья, полозья, объезд, колосья, пью, съемка* и т.п.

Для данной игры класс разделился на две команды, в которой верность и точность ответа зависела от знаний каждого участника. В зависимости от того, насколько правильно отвечает каждый член команды, ей присуждаются очки. Работа команды зависит от ее сплоченности. Таким образом, класс активизируется весь, учитель видит, насколько учащиеся усвоили данный материал, кто делает больше ошибок, кто меньше, с кем необходимо поработать.

Задачей учащихся является правильно уловить интонацию, и понять какой знак, твердый или мягкий нужно писать в данном случае.

Проведение игры позволяет максимально развивать память учащихся, т.к. им необходимо вспомнить правила, с помощью которых они распознают правописание того или иного знака, также игра позволяет довести навык написания в этих словах твердого и мягкого знаков до автоматизма, т.к. эти слова учитель читает, они не написаны на доске. В данном случае учащимся необходимо быстро вспомнить правило. Такая игра повышает интерес к русскому языку. Учащиеся не боятся допустить ошибку, если она допущена, школьник имеет право тут же ее исправить. Игра позволяет видеть мнение каждого.

С интересом и увлечением учащиеся прислушиваются к каждому слову учителя, стараясь не упустить нечего важного в произношении данных слов, максимально сосредоточено внимание учащихся. Помимо внимания развиваются такие психические процессы, как мышление, память, причем, здесь хорошо развивается именно слуховая память, звуковое восприятие слова, в младшем школьном возрасте это очень важно, например, для написания диктантов, предложений, слов под диктовку. Игра повышает степень грамотности учащихся.

Игра проводилась на этапе актуализации знаний, что способствовало повторению вышеуказанного правила, стимулированию деятельности учащихся, их подготовку к написанию текстов упражнений, в которых могли встретиться слова на данные правила. Таким образом, игра подготовила учащихся к дальнейшей работе на уроке.

15. Дидактическая игра «Чудо-дерево».

Цель игры: создать условия для комплексного повторения способов словообразования.

Сегодня, ребята, мы должны с вами вырастить дерево. Посмотрите оно еще совсем маленькое. А чтобы деревце выросло красивое, большое и крепкое, нам нужно образовать новые слова и записать их в свою тетрадь. Подсказка у вас уже есть. Вам даны словообразующие части слова, и корни, от которых нужно образовать новые слова. Разделимся с вами на 3 команды. Первая команда образует слова с корнем шум, вторая команда образует слова с корнем зверь, а третья команда рассказывает нам, какой способ словообразования использовался при получении новых слов. Каждый член команды образует по одному слову (слова, которые должны получиться у учащихся: *бесшумно, шум-*

ный, пошуметь, зашуметь, шумок, звереть, зверюшка, зверек, звериный).

Ребята, прочитайте, какие слова у вас получились.

Слова с корнем шум: *бесшумно*, слово образовано с помощью приставки и суффикса, способ словообразования приставочно-суффиксальный; *шумный*, слово образовано с помощью суффикса, способ словообразования приставочно-суффиксальный и т.д. Аналогичная работа со словом *зверь*, например, *зверюшка*, *звериный*. Третья команда рассказывает о способе словообразования.

Для данной игры использовались наглядные средства, это маленькое дерево, и макет большого дерева со словообразовательными частями, которые могут помочь ребятам образовать новые слова. Когда учащиеся образуют новое слово, учитель убирает его схему и присоединяет к стволу дерева ветку с готовым словом, таким образом, получается новое дерево. Это привлекает внимание учащихся, им интересен процесс игры — образовывать новые слова.

Задачей учащихся было образовать новые слова, с помощью суффиксов и приставок. Причем некоторые части слова были уже даны в готовом виде, а некоторые учащиеся должны были подобрать сами, что осложняло их работу. Но в то же время давало им возможность получить больше новых слов, например, от слова *шум*, при помощи приставки и суффикса можно образовать следующие слова: *пошуметь*, *зашуметь*, *нашуметь* и т.д. Учащимся не дана конкретная приставки и поэтому они могут выбрать любую из них. У другой же команды в буквенной записи слова «зверь» при образовании нового слова буква мягкий знак исчезает. Ребятам необходимо было верно выполнить запись данных слов. Группа экспертов — третья команда выполняла задачу контроля, она выражали свое мнение по поводу того, верно ли образовано слово, и называли способ его образования. В этой команде разместились сильные ученики, игра позволила им реализовать свои возможности и повторить ранее изученный материал, довольно сложный по своему содержанию. Таким образом, эти ребята учились высказывать свою точку зрения, доказывать ее, приводя различные доводы и аргументы.

Таким образом, использование в учебном процессе игр и разных заданий, создание на уроке игровой ситуации приводит к тому, что дети незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определенные знания, умения, навыки.

Проблема повышения интереса к русскому языку в школе актуальна. Необходимо стимулировать деятельность учащихся на уроках с помощью дидактических игр. Использовать их надо систематически на разных этапах урока.

Анализ фрагмента урока русского языка.

Для проведения данной игры «Убери лишний вагон» использовались наглядные средства. В данном случае изображение трех поездов

со словами на каждом вагоне. Это способствовало привлечению внимания учащихся к выполнению игрового задания.

Каждому ряду было предложено убрать лишний вагончик из своего поезда. Таким образом, учащиеся разделились на три команды. Задачей учащихся было найти слово, которое является лишним среди всех остальных. Для этого им необходимо было вспомнить состав слова, разобрать каждое слово по составу, затем, сравнив состав всех слов, найти лишнее слово, отличающееся от остальных слов по составу.

Работа по группам способствовала сплочению коллектива учащихся, т.к. они были объединены общей задачей, важным условием было то, что ребята работали все вместе, выслушивалось мнение каждого. Работая в группе, ребята могли распределить свои обязанности, каждый член группы разбирал свое слово по составу, а тот, кто лучше всего овладел этим материалом, проверял разбор данных слов. Ребятам также необходимо было выбрать того человека, который будет отвечать на вопрос учителя и сможет толково выразить мнение всей команды.

В процессе игры ребята повторили состав слова, потренировались в разборе слова по составу, тем самым закрепив эту тему у себя в памяти. В процессе игры знания усваиваются значительно лучше, а их закрепление идет намного продуктивнее. Школьники учились сопоставлять, сравнивать, анализировать предоставленный им учебный материал, а затем делать соответствующие выводы. Также игра позволяет формировать устную речь учащихся через высказывание своего мнения. У школьников формируется умение доказывать свою точку зрения, подтверждать ее выводами, полученными в процессе обсуждения в команде.

Игра же, в свою очередь, способствует концентрации внимания на учебной задаче, позволяет школьникам сосредоточиться на сложном материале даже в конце урока.

Игра способствует развитию психических процессов, таких как: внимание, память, речь, мышление. Позволяет в более адаптированной для младших школьников форме повторить изученный материал и закрепить его в памяти. Данное средство обучения способствует формированию у школьников таких нравственных качеств, как: взаимовыручка, взаимопомощь, чувство товарищества.

Многообразие учебных ситуаций позволяет активизировать развитие познавательной деятельности учащихся. Также ее развитие не может происходить без эмоционального развития, которому способствуют разные виды и формы игр, используемые практически на каждом уроке. Нередко детям предлагается составить, придумать свою игру, что тоже стимулирует проявление активности учащихся.

Итак, подводя итоги своей работы, я могу утверждать, что:

– игра имеет социальную и историческую природу, а среда выступает как источник развития; характер игры, её виды и структура определяется обществом;

– на данный момент существует множество классификаций игр, все они различаются по основе разделения;

– дидактические игры широко используются на различных уроках в начальной школе;

– дидактические игры имеют огромное значение при обучении младших школьников;

– дидактическая игра является хорошим средством для формирования интереса младших школьников к русскому языку, она способна привлечь внимание школьников, воспитать в них любовь к этому сложному предмету; но пользоваться ей надо умело — использовать игры в системе, не упуская сути урока, и не придавать игре характер обычного упражнения;

– положительно дидактические игры влияют на развитие школьников, им предоставляется возможность работать в группе, решать различные учебные задачи, высказывать свое мнение, анализировать ситуацию, искать пути решения; следовательно, игры способствуют развитию мышления, памяти, внимания, речи, воображения;

– в процессе игры воспитываются и нравственные качества, работая в группе, ребенок учится общаться, т.е. развиваются его коммуникативные способности, учится помогать одноклассникам, что воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи; игры положительно влияют на формирование и сплочение коллектива;

– игра позволяет воспитывать желание и умение учиться, создает такой эмоциональный фон урока, который помогает детям лучше и глубже усвоить содержание материала.

Главной целью является повышение качества обучения и образования школьников. Опираясь на опыт работы, могу отметить бесспорный для нас факт, что использование дидактических игр на уроках русского языка значительно повышает качество образовательного процесса, а главное, эффективно влияет на познавательную мотивацию детей, и тем самым повышает качество образования.

Данный проект может быть использован учителями в любом образовательном учреждении, так как не требует дополнительных материальных затрат, приемлем для всех видов действующих программ.

В заключение хочется выразить надежду, что мой опыт будет интересен учителям начальной школы, даст им толчок для собственного творчества и новых экспериментов.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М., 1983.
2. Макаренко А. С. Сочинения. Т. IV. М., 1957.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1985.
4. Газман О.С., Харитонова Н.Е. В школу — с игрой. М., 1991.
5. Казанский О.А. Игры в самих себя. М., 1995.
6. Минский Е.М. От игры к знаниям. М., 1982.
7. Игра как нестандартная форма учета знаний // Начальная школа. 1994. № 12.

8. Игры и игровые задания на уроках природоведения // Начальная школа. 1994. № 3.

9. Использование игровых приемов при изучении слов с непроверяемым написанием // Начальная школа. 1995. № 1.

10. Дубова Т.А. Дидактическая игра «Иду в гости» на уроках русского языка // Начальная школа. 2001. № 11.

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ ВЫДЕЛЕНИЯ СУЩНОСТНЫХ ПРИЗНАКОВ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

*К.Ж. Айдарбек Б.М. Суйеркул
Институт языкознания им. А. Байтурсынова
(Алматы, Казахстан)*

В настоящее время по мнению практически всех ученых в области казахского терминоведения, термины должны обладать и соответствовать определенным признакам, собственно и отличающим их от общеупотребительных слов. В этом вопросе большинство отечественных ученых выражают единое мнение и выделяют следующие признаки, наиболее характерные для данных единиц:

1. многозначность / однозначность;
2. системность;
3. мотивированность;
4. наличие дефиниции;
5. краткость и т.д.

Следует отметить, что это далеко неполный перечень признаков терминов, так как в этом ряду нет таких характеристик терминов, как неэмоциональность, нейтральность, независимость от контекста и др. Однако здесь мы выделяем только те, которые наиболее соответствуют природе термина.

Проблема дифференциальных признаков терминов поднималась в терминологии давно и в работах очень многих исследователей. В лингвистической литературе существуют множество точек зрения на данную проблему. Например, по мнению многих ученых, термин по своей сути должен быть однозначен. И в данном случае, термин характеризуется как знак, выражающий специальное понятие. Логический принцип построения знака, как однозначность, выводит на передний план принцип, согласно которому каждой единице содержания должен соответствовать один определенный знак. Известно, что многие ученые вплоть до 80-х годов считали однозначность одной из главных характеристик термина.

Существует и другое мнение, когда учеными признается наличие многозначности термина в диахроническом аспекте, однако в синхронном плане многозначность ими отвергается (Н.С. Дмитриев, Я.А. Климовицкий). Данная точка зрения объясняется тем, что термин исследовался только как изолированная единица, не имеющая отношение к контексту, к тексту. Относительно этой проблемы А.А. Реформатский

отмечает: «Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии. Если в общем языке (вне данной терминологии) слово может быть многозначным, то, попадая в определенную терминологию, оно приобретает однозначность. Термин не нуждается в контексте, как обычное слово, так как он: 1) член определенной терминологии, что и выступает вместо контекста; 2) может употребляться изолировано, например, в текстах реестров или заказов в технике» [1, с. 115].

Однако следует признать существование прямо противоречащих научных взглядов вышеуказанному мнению. Многие ученые-терминологи наоборот подчеркивают наличие многозначности у терминов.

В.М. Лейчик, дает следующее определение: «Многозначность (полисемия) термина — это обозначение термина ряда концептов в системе концептов определенной специальной области знаний или деятельности притом, что в значениях многозначного термина является такой термин, который входит в разные терминосистемы (терминосистемы, относящиеся к родственным системам концептов), но при этом в значениях этого термина имеются одинаковые семы» [2, с. 7]. Таким образом, терминологами признается наличие многозначности у термина.

Относительно системности термина, которое является одним из важнейших признаков термина, и этот признак, пожалуй, один из немногих, наличие которого не является предметом дискуссий и споров среди лингвистов. В работах многих терминоведов термин рассматривается с точки зрения системности (О. Айтбаев, Б. Калиев, Ш. Курманбайулы, С. Исакова и др.).

В действительности, когда термин входит в определенную систему обозначений для понятий, за ним строго фиксируется конкретное содержание, и оно, соответственно, меняется при переходе в другую систему. Отсюда и складываются самостоятельные терминологические системы, объединяющие в своем составе достаточное количество терминологических единиц. Подобные терминологические системы и являются наиболее понятными только специалистам данной сферы, которые и дают этим терминам точные определения понятия.

Показателем проявления системности термина в языке является его систематичность, которая у терминологических единиц выявляется практически на всех языковых уровнях: морфологическом, словообразовательном, понятийном и др. Так как термин всегда является элементом определенной системы и не рассматривается вне терминологии, которой он принадлежит. И только оказавшись за пределами своей терминологической системы, термин теряет взаимосвязь с данной системой, а значит и утрачивает такие признаки, как понятийность, однозначность и т.д. Однако, следует признать, что признак системности характерен всем терминам.

Проблема системности терминов привлекает к себе внимание терминоведов уже достаточно долгое время. Однако сама постановка вопроса заключается в понимании системности термина у различных уче-

ных по-разному. Некоторые авторы отмечают словообразовательную системность (Ш. Курманбайулы) [3]. Ряд авторов видит системность терминологии в связности, выдвигают на передний план семантическую системность (О. Айтбайулы, Б. Калиев и др.) [4; 5].

В настоящее время практически все терминологические системы казахского языка построены на основе системности, характеризующие только синтагматические отношения. Например, относительно лингвистической терминологии: *айтылым* — произношение, *алмасым* — чередование, *ауентаным* — интонология, *екпінтаным* — акцентология, *екішelim* — фильтрация, *естилим* — перцепция, *жалганым* — агглютинация, *жасалым* — артикуляция, *жуысым* — щелинность, *жиктелім* — классификация, *зерттелім* — исследование, *мандесим* — синоним, *сойленим* — речь, *сойлесим* — диалог, *талданым* — анализ, *таралым* — распределение, *тербелім* — колебание, *тогысым* — смычка, *турленим* — модификация, *тилтаным* — лингвистика, *ундесим* — созвучие, *сингармонизм*, *тиресим* — оппозиция и др. [6]; в сфере энергетики: *ажыраткыш* — выключатель, *электрокозгалткыш* — электродвигатель, *араластыргыш* — сместитель, *кыздыргыш* — нагреватель, *жайтарткыш* — молниеотвод, *ауа жинагыш* — воздухоборник, *ауабаптагыш* — кондиционер, *ауа урлегиш* — воздуходувка, *бу тараткыш* — парораспределитель, *вагонаударгыш* — вагоноопрокидыватель, *жерлендиргиш* — заземлитель, *кобейткиш* — умножитель, *култуткыш* — золоуловитель, *агытқыш* — расцепитель, *окшаулаткыш* — изолятор, *сактандыргыш* — предохранитель и др.; в области информатики и вычислительной техники: *талдауыш* — анализатор, *жабдыктауыш* — поставщик, *жуктеуиш* — загрузчик, *косындылауыш* — сумматор, *кужаттауыш* — документатор, *жинактауыш* — накопитель, *шогырлауыш* — концентратор, *шектеуиш* — ограничитель, *ондеуиш* — обработчик, *модульдеуиш* — модулятор, *маршруттауыш* — маршрутизатор, *курылмалауыш* — конструктор, *жондеуиш* — отладчик, *жоспарлауыш* — планировщик, *сипаттауыш* — описатель, *есептеуиш* — вычислительная, *вычислительный*, *кодтауыш* — кодировщик и др. [7, с. 127–129].

По нашему мнению, системность терминологии должна строиться не только с учетом синтагматических отношений, но и должна учитывать парадигматические особенности терминологической системы. Например: *мотивология* — *уажтану*, *мотив* — *уаж*, *мотивировать* — *уаждеу*, *мотивироваться* — *уажделуи*, *мотивирование* — *уаждену*, *мотивировка* — *уажденим*, *мотивировочный* (признак) — *уаждеуиш белги*, *мотивация* — *уаждеме*, *мотивационный* — *уаждемели*, *мотивированный* — *уажди*, *мотивированность* — *уаждилик*, *немотивированный* — *бейуажди*, *немотивированность* — *бейуаждилик*, *мотивация* — *уаждеуиштилик*, *мотивема* — *уаждем*.

Каждый термин в данном ряду соответствует определенному понятию, имеет свое строго закрепленное за ним значение. Поэтому при

формировании терминологической системы какой-либо отрасли знания, науки и техники должны учитываться вышеназванные особенности: *ой, ойма, оймала, оймалы, оймашы, оймыш, оймышта, оймыштаушы, оймышты* и т.д.

Таким образом, термины, слова, сочетания слов формируют лексико-семантическое поле и образуют лексико-семантические парадигмы, где модель логико-понятийной системы научного знания представляется основным компонентом абстрактного знания, а терминологическая система любого естественного национального языка выступает в качестве лексико-семантической системы данного подъязыка. Известно, что терминологические системы строятся на основе логико-понятийной системы.

По своей сути, терминологическая система — это совокупность терминов, и современное терминоведение на данном этапе выделяет два вида — терминологии и терминологические системы, и они оба состоят из лексических единиц языков для специальных целей. Здесь следует отметить, что обязательным критерием образования терминологической системы является наличие теории. В данном случае можно сделать следующий вывод, что лексическими единицами терминологии являются первичные языковые знаки (слова и словосочетания), заимствуемые из общеупотребительной лексики соответствующего естественного языка. А вот лексические единицы терминологической системы — это и есть собственно термины, сознательно отобранные или созданные языковые единицы, отвечающие языковым, логическим, предметно-научным требованиям.

Внутренняя форма термина. Значение термина.

Общеизвестным является тот факт, что термин в отличие от других слов сознательно создается, придумывается с определенной целью для названия специального понятия. И здесь логически сначала появляется специальное понятие, а затем происходит поиск знака для его названия. В связи с этим термин по своей сути всегда вторичен, а значит всегда мотивирован. В данном случае необходимо разграничить такие понятия, как мотивированность и внутренняя форма термина. Внутренняя форма — это выражение научного понятия, которое обеспечивает большую точность термина, способствует систематизации термина, то есть помогает термину формировать свою терминологическую систему и функционировать в ней.

Мотивированность семантики и функция термина определяется прямым отношением к объекту обозначения и местом термина в терминологической системе. В зависимости от степени мотивированности могут выделяться следующие виды терминов: полностью мотивированные, частично мотивированные, немотивированные и ложномотивированные термины. Для определения степени мотивированности термина необходимо описать понятие, которое данный термин выражает. И по степени полноты описания и «понятности» этого понятия мы можем

судить о мотивированности / немотивированности того или иного термина, а в дальнейшем — относить к одному из типов мотивированных терминов, которые указаны выше.

В связи с этим, мы признаем, что дефинитивность термина, то есть наличие дефиниции у термина и является его главной составляющей. Так как именно дефиниция отражает смысл и значение термина. Поэтому в настоящее время многие ученые согласны с тем, что наличие у термина дефиниции является одним из основных требований к нему. При этом дефиниция должна всегда отличаться своей строгостью и точностью. Так как от точности дефиниции зависит правильное понимание описываемого понятия.

Под дефинитивностью термина следует понимать значение термина, хотя в последнее время в научной литературе она воспринимается и как когнитивная модель, репрезентирующая знания о понятии, об объекте и субъекте действия. Однако в настоящее время казахское терминоведение все еще уделяет большее внимание инвентаризации терминологий, нежели разработке дефиниций. А проблема дефинитивности термина решается на уровне языка-источника, из которого он заимствован.

И тем не менее, дефинитивность термина нами признается одним из самых главных признаков термина, которая не только позволяет термину представлять определенную науку, но и позволяет указывать пути ее использования в процессе обучения, во-вторых, дефиниция отличает термин от нетерминов, то есть от слов общелитературного языка, в-третьих, дефиниция определяет понятие, выражаемое термином и делает возможным функционирование термина в тексте.

Список литературы

1. Реформатский А.А. Мысли о терминологии // Современные проблемы русской терминологии. М.: Наука, 1986. С. 163–198.
2. Лейчик В.М., Бесекирска Л. Терминоведение: предмет, методы, структура. Белосток: Изд-во Белосток. ун-та, 1998. 184 с.
3. Курманбайулы Ш. Тенденция терминологизации казахской лексики: автореф. дис. д-ра филол. наук. Алматы, 1999. 56 с.
4. Айтбайулы О. Казахское слово (Основы казахской терминологии). Алматы: Рауан, 1997. 240 с.
5. Калиев Б.К. Лексико-семантическая и морфологическая структура названий растений в казахском языке. Алма-Ата: Мектеп, 1996. 168 с.
6. Қазақша-орысша фонетикалық сөздік (казахско-русский фонетический словарь) / Құраст.: Ә. Жүнісбек, Б. Жексенғалиев. Орал: Агартушы, 2009. — 40 б.
7. Курманбайулы Ш. Терминкор калыптастыру коздері мен терминжасам тәсілдері (Барлық сала мамандарына арналған әдістемелік курал). Алматы: Сөздік-Словарь, 2005. 240 б.

ХӘЗЕРГЕ ТАТАР ЭРГОНИМНАРЫНЫҢ ТӨП ФУНКЦИЯЛӘРЕ (КАЗАН ШӘһӘРЕ МИСАЛЫНДА)

Р.М. Әмирова

*Казан дәүләт медицина университеты
(Казан, Россия)*

А.В. Суперанская үзенә хезмәтләрендә ялгызлык исемнәрнең утызлап функциясен аерып күрсәтә. Алар арасында ялгызлык исемнәргә хас гомуми функцияләрдән тыш (коммуникатив — хәбәр итү; аппелятив — тәэсир итү; экспрессивность — тәсирлелек; дейктик — күрсәтмәлелек), экстралингвистик үзенчәлеккә ия ономастик функцияләргә дә билгеләп үтелә. Болар: объектны идентификацияләү, идеологик, эмоциональ, шәхеснең җәмгыятьтәге урынына ишарәләүче һ.б. функцияләр [5, б. 3]. Ономастика тармагында үзенчәлекле урын алып торган эргонимнарның (төрле оешма, учреждение атамалары) функцияләргә дә ялгызлык исемнәргә хас төп үзенчәлекләрдән чыгып билгеләнә. Бер төркем галимнәр тарафыннан эргонимнарның барлыгы өч функциягә билгеләнә. Болар: индивидуальләштереп атый торган (объектны башка төрләрәннән аерып атый); мәгълүмати (объектка хас сыйфатларны чагылдыра); рекламалый торган функцияләр (клиентның игътибарын җәлеп итә, кызыксыну уята) [2, б. 9; 1, б. 166]. Соңгы елларда дөнья күргән хезмәтләрдә эргонимнарның, ялгызлык исемнәргә хас булган барлык функцияләргә башкару белән беррәттән, өстәмә прагматик функцияләргә дә үтәүләргә турында әйтелә. Болар: мәгълүмати, рекламалау, мемориаль, эстетик һәм милеккә саклау функцияләре.

Хезмәтләрдән күренгәнчә, галимнәр соңгы елларда прагматик функцияләрдән аеруча рекламалау функциясенә актив булуына игътибар итәләр. Казан шәһәре эргонимнары арасында да рекламалау функциясен башкарган атамаларның гаять күп булуы күзгә ташлана. Шулай ук галимнәр үзәндә мәгълүмати һәм рекламалау функцияләрен берләштергән эргонимнарның гына озак еллар дәвамында кулланылышта йөрүен ассызыклайлар.

Бу җәһәттән, әлегә мәкалә кысаларында, без Казан шәһәре хәзерге татар эргонимнарының мәгълүмати һәм рекламалау функцияләренә тирәнрәк тукталырбыз.

Мәгълүмати функция. В.А. Кухаренко искәрткәнчә, «имя собственное выступает предельно информационно насыщенной единицей в речи каждого коммуниката, ибо, означивая объект, включает весь запас знаний говорящего о нем» [3, б. 102]. Кыскасы, һәрбер атама билгеле бер мәгълүматка ия. Мәсәлән, эргонимнар кешегә оешманың кайда урнашканлыгы турында мәгълүмат бирә алалар. Әйттик, «*Чишмәле*» кибете — Чишмәле урамында, «*Яшь көч*» кибете — Яшь көч урамында «*Проспект*» сәүдә йорты — Жигу проспектында, «*Тукай-сервис*»

оешмасы — Г. Тукай урамында урнашкан һ.б. Әмма эргонимнар барынан да бигрәк башка төр мәгълүмат турында хәбәр итәләр:

1. Объектның үзенчәлегә, ягъни нинди хезмәт күрсәтелүе яисә товар ассортименты турында. Мәсәлән: «Чәй йорты» кафесы, «Сәүдә дөнъясы», «Сәүдәгәр» кибетләре һ.б. Кайбер очракта хезмәт күрсәтү яисә сату объекты турыдан-туры күрсәтелергә дә мөмкин: «Киемнәр», «Аяк киеме», «Башлык», «Ашамлыклар», «Балык», «Яшелчә» кибетләре һ.б. Сату объекты шулай ук метафорик, метонимик, ассоциатив рәвештә ишарә ителергә дә мөмкин.

2. Атамада адресат, клиентның кем булырга тиешлегә дә чагылыш табарга мөмкин. Мәсәлән: «Ханум», «Оста», «Бакчачы», «Чемпион» кибетләре, «Батыр» спорт комплексы, «Балаларга» хәйрия фонды һ.б.

3. Хезмәт күрсәтүнең яисә товарның субъектын билгеләү аша сату-алуның, хезмәт күрсәтүнең объекттын белдерергә мөмкин. Мәсәлән, «Төзелеш» төзелеш оешмасы, «Адвокат» юридик фирмасы, «Тешләр», «Күзләр», «Ак теш» клиникалары, «Мәгариф» нәширияты, «Корбан» комплексы, «Идел-хәҗ» оешмасы һ.б. Товарның ясалыу урынын билгели торган атамалар да була. Мәсәлән, «Казан электропроект» оешмасы, «Татарстан сөте» холдинг компаниясе, «Питрәч», «Актаныш», «Чистай» кибетләре, «Казан» кошчылык фабрикасы» һ.б.

Әмма соңгы елларда Казан шәһәре татар эргонимиясендә мәгълүмати функция башкармаган, мәгънәсе бары тик номинаторга гына аңлашылган атамалар, яисә житештерелгән товар, күрсәтелә торган хезмәт белән бәйлә булмаганнары бик күбәйде. Моңа охшаш эргонимнарның берничә төрен атарга була:

а) лидерлыкка ишарә иткән атамалар: «Лидер», «Доминанта» кадрлар агентлыклары; «Максимум» металл оешмасы һ.б.;

б) аллаларның, мифик геройларның исемнәре чагылыш тапкан атама – мифонимнар: «Шүрәле» ял паркы, «Зевс» бураулау оешмасы, «Ак бүре» спорт комплексы, «Тулпар» бәйрәмнәр оештыру үзәге һ.б.;

в) йолдызлык, планета атамалары: «Йолдызлык» яшыләрнең иҗтимагый оешмасы, «Ай», «Йолдыз» «Сатурн» кибетләре, «Планета» косметика салоны һ.б.;

г) мәгънәсе аңлашылмаган, билгеле бер фонетик яңгырашка ия булган яисә кыскартылган атамалар да очрый: «Кон» ишеклар ясаучы оешма, «Эла» кино-, видеостудиясе, «Диа» матрас сату кибете, «Нас» автосервис, «Дарт» иҗтимагый оешма һ.б.

Рекламалау функциясе. Эргонимнарның бу функциясе, нигездә, коммерция оешмаларына карый. Гадәттә, дәүләт оешмаларына мондый функция башкару хас түгел. Мәсәлән: «Казан дәүләт медицина университеты», «Идел буе районының халыкны эш белән тәэмин итү үзәге», «Казан химия мәктәбе музей» һ.б. кебек атамалар, нигездә, мәгълүмати функция башкара. Реклама эргонимнарына килгәндә, алар, гадәттә, товар сату, житештерү белән бәйлә оешмаларның атамаларына хас. Эрго-

нимнарны тикшерүгә үзеннән күп өлеш керткән Т.П. Романова фикеренчә дә, соңгы елларда рекламалый торган эргонимнар актив кулланыла. Автор рекламалау функциясен тормышка ашыру өчен бик күп чараларның файдаланылуын да искәртә. Болар: семантик-стилистик сыйфатларны бәяләгән лексемалар, структур-сүзьясалыш чаралары, чит тел сүзләре, график чаралар. Әмма галим, үз күзәтүләреннән чыгып, шундый нәтижәгә килә: оешмага исем биргәндә, төп игътибарны рекламалау функциясенә түгел, ә мәгълүмат бирү функциясенә юнәлтү зарур. Рекламалау максатын күздә тотып, яңгыравык исемнәргә өстенлек биргән номинаторлар еш кына оттыралар, чөнки кулланучы өчен оешма хакында мәгълүмат биргән атама мөһимрәк (4, б. 167–187). Мондый төр эргонимнарның потенциалы клиентны, сатып алуучыны кызыксындыру, игътибарын җәлеп итү максатыннан кулланылышка кертелсә генә уңышлы булуын да ассызыклай автор. Арада бары тик реклама функциясен генә күздә тотып ясалганны да бик еш очрый. Мәсәлән: «Элита» атамасы гына бу оешманың чит телләргә өйрәтү белән шөгыльләнүе хакында бернинди мәгълүмат та бирми; «Әмир» оешмасының да исемеңә карап кына жиһаз ясау белән шөгыльләнүе хакында, «Бөркет» оешмасының алюминий конструкцияләр житештерүен, «Ватан» архитектура оешмасы икәннен белә алмыйбыз. Мондый атамалар шәһәрбездә бик еш очрауга карамастан, алар потенциалы клиентта аңлашылмаучанлык китереп чыгарырга мөмкин, ягъни исем кушучы эргонимның атау һәм мәгълүмат бирү функцияләрен исәпкә алмаган дигән сүз. Мәсәлән, «Ак таш», «Барс-авто», «Болгар-Арыш» «Дизайн-проект», «Евротөзелеш» оешмалары, «Татар халык ашлары йорты» рестораны, «Милли китап» нәширияты, «Күмәч», «Яңа йорт» һәм башка шундый кибетләр потенциалы клиентны, бер яктан, товарны турыдан-туры атау белән җәлеп итсә, икенче яктан, товарның, хезмәт күрсәтүнең югары дәрәжәдә булуына басым ясый, ягъни бер үк вакытта берничә функция үти дигән сүз.

Шул рәвешчә, эргонимнар төрле функцияләр башкарырга мөмкин һәм аларның һәрбер төре Казан шәһәренең ономастик мохитында әһәмиятле урын били. Ләкин оешмага исем биргәндә, шуны истә тотарга кирәк: эргоним күбрәк функция башкарган саен, номинатор үзенең максатына тизрәк ирешә дигән сүз.

Әдәбият исемлеге

1. Беспалова Л.В. Принципы и способы номинации в английской эргонимии (на материале названий фирм и компаний // Номинация в ономастике: сб. статей. Свердловск: Изд-во Уральского гос. ун-та, 1991. С. 158–167.
2. Карпенко Ю.А. Специфика ономастики // Русская ономастика. Одесса: Изд-во ОГПИ, 1984. С. 3–16.
3. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. М.: Наука, 1988. 192 с.

4. Романова Т.П. Становление русской рекламной эргонимии на рубеже XIX–XX вв. // Категории в исследовании, описании и преподавании языка. Самара: Изд-во СГПИ, 2004. С. 167–187.
5. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 420 с.

«МУЗЫКАЛЬНЫЕ» ФАМИЛИИ КАК ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРНОГО КОДА В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Л.С. Арутюнян, Т.А. Арушанова
Ереванский государственный университет
(Ереван, Армения)

Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» не раз становился объектом самых различных исследований. Многослойность, многоплановость и символичность романа сделали его «романом века». До сих пор исследователи не до конца осознали всю его сложность. Роман нетрадиционен во всех отношениях: начиная с неканонической трактовки общеизвестных исторических реалий, описанных в Библии, до обширнейшего ассоциативного поля, возникающего при чтении у читателя, который должен быть очень проницательным и «посвященным» (Р. Барт) [2], чтобы сквозь письменный текст увидеть и осознать все ассоциации и аллюзии. В отличие от традиционного исторического романа, в «Мастере и Маргарите», казалось бы, перемешаны прошлое и настоящее, реальность и сверхреальность: миф становится реальностью, реальность превращается в миф.

Таким же важным пунктом, как обращение к параметрам мифологического мышления, было для эпохи Булгакова обращение к музыке. Об отношении Булгакова к музыке в булгаковедении писалось много. Однако чаще всего при этом ограничиваются упоминанием тех или иных музыкальных произведений, которые появлялись на страницах романов, повестей и пьес Булгакова в качестве «музыкального оформления или сопровождения». Исследователи жизни и творчества Булгакова М. Чудакова и Л. Яновская подробно рассказывают о большой любви писателя к музыке, особенном пристрастии его к классическим образцам (прежде всего, опере), постоянной музыкальной атмосфере, окружавшей его и в родном доме в Киеве, и на протяжении всей жизни. Б. Гаспаров в ходе наблюдений над мотивной структурой романа «Мастер и Маргарита» поднимает широкий пласт музыкальных ассоциаций, образующих последовательные мотивы.

Музыка в многослойном романе Булгакова двунаправлена. С одной стороны, она распределена по всему пространству текста, а с другой — в том же тексте находится большое количество смысловых и словесных «зацепок», которые дают нам право сформировать концепт музыки как базовое понятие. Обращаясь к мысли современных постструктуралистов об интертекстуальности и культурных кодах, необходимо отметить, что читатель «Мастера и Маргариты» должен быть в высшей степени зна-

ком с музыкой, должен любить ее и разбираться в ней, поскольку музыка в романе создает свой особый культурный код, действующий наравне с литературной компетенцией. Причем для усвоения всего объема смысла нужно знание не только отдельных произведений отдельных композиторов, но и истории создания того или иного музыкального произведения, жизненного пути композитора, атмосферы той эпохи.

На первый взгляд может показаться, что Берлиоз, Стравинский, Римский — персонажи, обладающие «музыкальными» фамилиями — «однофамильцы» выдающихся композиторов. Этот факт специально выделен в романе: Иван Бездомный говорит, что композитор — «однофамилец Миши Берлиоза».

Однако помимо возникающих ассоциативных и аллюзивных связей, которые уже описаны [1], Булгаков вывел здесь проблему номинации на более высокий уровень. Именно здесь необходимо подключение культурного кода, о котором говорилось выше. Эти имена должны не просто соотноситься со своими «оригинальными» носителями: они должны восприниматься и расшифровываться в контексте и жизненного пути композитора, и его творчества, и современной ему эпохи.

С первых же страниц романа мы встречаемся с «музыкальной» фамилией — *Берлиоз*, которая соотносит нас с именем немецкого композитора Гектора Берлиоза (1803–1869). Немаловажен тот факт, что Гектор Берлиоз прожил 66 лет (символика чисел разрабатывалась в булгаковедении) и закончил свои дни в психиатрической лечебнице, что также существенно для романа: вступает в силу «предвозвестник» клиники Стравинского, а также вводится тема судьбы таланта, что связывает ее с Мастером.

Самое известное произведение Гектора Берлиоза — «*Фантастическая симфония*», две последние части которой изображают соответственно *шествие на казнь* и *адский шабаш*, куда попадает душа после казни. Так, с именем Берлиоза, как справедливо отмечает Б. Гаспаров, изначально связывается тема искупления, казни, судного дня, которая реализуется затем в романе. Таким образом, через номинацию — имя директора МАССОЛИТА — в роман сразу же вводится «программа», которую невозможно расшифровать без общекультурного фона.

Мотив или ассоциация в «Мастере и Маргарите» обычно многоплановы и вступают во взаимодействие сразу с несколькими другими мотивами или ассоциативными полями. Так, М.А. Берлиоз выступает также как Предтеча (отрезанная голова), полный тезка Булгакова по инициалам (М.А.Б.) и травестированный «архангел» (спор с Воландом за душу Ивана травестирует спор архангела Михаила с дьяволом за тело Моисея). Именно такие сцепления и создают *связность* и *цельность* текста — два фундаментальнейших категориальных признака любого текста, тем более художественного.

Фамилия *Стравинского* также вводит в роман целую эпоху. Вместе с ассоциацией к композитору Игорю Стравинскому в роман вводится

тема языческой Руси: Стравинский — автор оперы «Весна священная», с подзаголовком «Картины языческой Руси» и ряда других произведений. Напомним, что после Иешуа-Иисуса каждая весна, в принципе, *священная* (Страстная неделя и затем Пасха). Языческая Русь подтверждается темой черепа Берлиоза, превращенного в чашу — это судьба Святослава, последнего языческого князя Древней Руси.

Клиника Стравинского в романе оказывается финалом каждого акта того скандала-спектакля, который разворачивается на протяжении всего романа, что связывает ее с театром Варьете. Ср. чисто театральные мизансцены: безмолвные санитары, шеренгой стоящие у стены, или торжественный «выход» Стравинского в сопровождении свиты («Шествие Старейшего-Мудрейшего» из «Весны священной» Игоря Стравинского).

Не менее важной оказывается ассоциация и с *Федором Стравинским*, отцом композитора, оперным певцом, басом, который выступал в роли Мефистофеля в операх Гуно и Бойто, как позднее Ф. Шаляпин. Так как оперный Шаляпин, а точнее, именно его роль в «Фаусте» Гуно — некий прототип Воланда, то ассоциация здесь только подтверждает тему. В литературе, посвященной роману, не раз отмечается сходство Воланда с оперным Шаляпиным (высокий рост, импозантная оперная внешность). В романе имеются указания почти на все оперные партии, хрестоматийно связанные с именем Шаляпина: Мефистофель («Фауст» Гуно и «Мефистофель» Бойто), Гремин, Борис Годунов, Демон. Выясняется, что и Федор Стравинский и опосредованно (через Игоря Стравинского), и непосредственно (через «оперную» традицию) связан со структурой романа.

Еще одна «музыкальная» фамилия — *Римский*, которая как таковая не является четко музыкальной, но в свете «музыкального поля» романа ассоциируется с русским композитором Н.А. Римским-Корсаковым, автором двух опер, написанных по сюжетам гоголевских повестей — это «Майская ночь» и «Ночь перед Рождеством». Переклички романа с творчеством Гоголя — тема для отдельной работы.

Н.А. Римский-Корсаков также дал свободную обработку и оркестровую редакцию симфонической картины Мусоргского «Ночь на Лысой горе». В романе же топоним «Лысая гора» не только место казни Иешуа Га-Ноцри, но и ассоциативно связывается с Лысой горой под Киевом, где, по преданиям, и происходили шабаши и другая чертовщина.

Римский, так же как и Римский-Корсаков, имеет непосредственное отношение к музыкальному театру; но только сфера деятельности Римского-Корсакова — опера, а Римского — Варьете.

Таким образом, только через «музыкальные» фамилии персонажей Булгаков вводит в роман различные эпохи. В тексте присутствует лишь имя, которое в более широком культурном аспекте заставляет «работать» на роман и отдаленные по времени реалии.

Список литературы

1. Арутюнян Л.С., Хачатурян Н.А. Антропонимы в «Мастере и Маргарите»: ассоциации и аллюзии // Вестник Ереванского университета. Вып. 3, Ереван, 1996.
2. Барт Р. От произведения к тексту // Избранные работы: Семиотика. Поэтика, М.: «Прогресс», 1989.
3. Гаспаров Б.М. Из наблюдений над мотивной структурой романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // «Даугава». Рига, 1988, Вып. 10–12, 1989, Вып. 1.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

А.Б. Багаветдинова

*СОШ № 33 с углубленным изучением отдельных предметов
(Казань, Россия)*

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников, в которых возможно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации, организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся в формах, отличных от урочной системы обучения.

В базисном учебном плане выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность. Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой.

Воспитательный результат внеурочной деятельности — непосредственное духовно-нравственное приобретение ребёнка благодаря его участию в том или ином виде деятельности.

Воспитательный эффект внеурочной деятельности — влияние (последствие) того или иного духовно-нравственного приобретения на процесс развития личности ребёнка.

Воспитательные результаты внеурочной деятельности школьников распределяются по трём уровням:

Первый уровень результатов — приобретение школьником социальных знаний (об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Второй уровень результатов — получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Третий уровень результатов — получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

«Достижение трёх уровней результатов внеурочной деятельности увеличивает вероятность появления эффектов воспитания и социализации детей. У учеников могут быть сформированы коммуникативная, этическая, социальная, гражданская компетентности и социокультурная идентичность в её страновом, этническом, гендерном и других аспектах» [1, с. 8].

В своей практике я реализую программу художественно-эстетического направления. Моя основная цель — развитие креативного мышления каждого ученика. Я убеждена, что при использовании инновационных образовательных технологий можно создать условия для раскрытия творческих способностей каждого ученика. В процессе обучения активно применяю технологии совместного обучения, критического и креативного мышления.

Я считаю, что лучший способ для учителя развивать креативное мышление у детей — это самому быть креативной. Компетентный учитель — прежде всего компетентная личность, чье восприятие новых идей и радость собственных достижений дают ученикам прямой и убедительный пример.

Внеурочная деятельность в художественно-эстетическом направлении построена с использованием национально-регионального компонента. Дети осваивают азы творчества и мастерства через изучение культуры и быта народов, живущих в Татарстане, в основном татарского народа. Во время занятий наряду с русским языком разговаривают и на татарском языке. Тем самым у них воспитывается патриотизм и гордость за свою республику.

Развитие креативного мышления помогает самореализации школьника в творчестве, помогает воплощать в художественной работе собственные неповторимые черты, а также формирует образное, пространственное мышление и умение выразить свою мысль, развивает смекалку, изобретательность и устойчивый интерес к творчеству, формирует духовную культуру и эмоциональное отношение к действительности, влияет на развитие речи и интеллекта. Освобождает от отрицательных эмоций и агрессии.

Я уверена, что мои ученики, овладев навыками креативного мышления, станут успешными личностями!

Список литературы

1. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2013. 223 с. (Стандарты второго поколения).

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ БЛИЖНЕГО И ДАЛЬНОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

В.Т. Балтаева, А.Г. Гилемшина

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Как известно, последние годы характеризуются большим притоком иностранцев в Россию из ближнего и дальнего зарубежья. Они едут с желанием учиться. Статистические данные свидетельствуют, что к 2000 году количество иностранных учащихся в казанских вузах не превышало 10 %, а в настоящее время в Казанском медицинском университете более 20 % от общего количества учащихся составляют студенты иностранцы. Данная статья рассматривает вопросы, связанные, в первую очередь, с обучением студентов, не владеющих русским языком или осваивающих его по приезду в Россию, параллельно с основным обучением.

Следует отметить, что уровень коммуникативной подготовки обучаемых на русском языке, не всегда отвечает предъявленным программным требованиям. Задача преподавателя — организовать максимально эффективную работу с воспитанниками для достижения высоких результатов в овладении коммуникативными компетенциями, необходимыми для учебного и профессионального общения.

В методике преподавания русского языка как иностранного существуют явления, связанные с использованием уже имеющегося лингвистического опыта, то есть применением родного языка как вспомогательного средства при освоении иностранного языка. Как и другие педагогические дисциплины, методика преподавания русского языка как иностранного имеет свои методы, среди которых теоретические и практические. К теоретическим методам относятся: анализ и синтез, абстрагирование, моделирование, сравнение и др., тогда как к практическим — научное наблюдение, обобщение опыта преподавателя, тестирование и анкетирование учащихся, пробное обучение и т.п. Среди основных задач методики преподавания русского языка в иноязычной аудитории — выявление главных трудностей изучения русского языка иностранцами, наиболее распространенных ошибок, а также разработка наиболее эффективных методов преподавания русского языка как иностранного, исходя из целей преподавателя и учащихся. Соответственно, основным объектом исследования методики преподавания русского языка как иностранного является процесс обучения иностранных учащихся русскому языку.

Анализ практики обучения иностранных студентов показывает, что в процессе овладения произносительными нормами второго иностранного языка возникает ряд трудностей, которые связаны с фонетической интерференцией. Это психологическое обстоятельство затрудняет формирование новых произносительных навыков и приводит к целому ряду фонетических погрешностей в речи обучаемых.

Понимание интерференции как взаимопроникновение элементов одного языка в другой, приводящее к отклонениям от нормы, составляет лингвистическую основу и определяет стратегию методики обучения неродному языку. Интерференция возникает в тех случаях, когда двуязычный индивид отождествляет фонему вторичной системы с фонемой первичной системы и, воспроизводя ее, применяет к ней фонетические правила первичного языка.

Главным средством исправления фонетической интерференции являются специальные фонетически направленные упражнения, которые могут быть двух видов: а) при слушании; б) во время воспроизведения. Слушание всегда должно сопровождаться заданием, которое концентрирует произвольное внимание на определенной характеристике фонемы. Доступным и эффективным способом борьбы с интерференцией является использование стихов, рифмовок, считалок, загадок. Они способствуют разработке речевого аппарата.

Предупредить фонетическую интерференцию можно за счет следующих факторов:

- методически правильно организовывать фонетическую отработку речевого материала;
- недопустимость нагромождения трудностей и ошибок;
- уметь использовать транспозицию в обучении фонетическим навыкам.

Многие тюркские языки (языки Ближнего зарубежья) по большинству своих грамматических признаков являются родственными друг другу, им характерно отсутствие сингармонизма (уподобление гласных в слове). В отличие от русского языка, в узбекском, туркменском языках нет отличия по твердости–мягкости, не отличаются заднеязычные и переднеязычные звуки, отсутствует ассимиляция согласных на стыке корня и аффикса, поэтому корни туркменских, узбекских слов оформляются одними и теми же аффиксами (например, для множественного числа существительных есть один аффикс -лар, лишенный фонетических вариантов). В этих языках также нет категории рода.

У языков Дальнего зарубежья, в частности, арабского языка (в отличие от русского языка, относится к семитской группе), при сопоставительном рассмотрении можно отметить следующее:

1. Оба языка относятся к синтетическим флективным языкам, однако в них отмечается различный характер флексии (в русском языке словообразование и словоизменение префиксально-суффиксальное, в арабском — трансфиксальное).

2. По типологии порядка слов русский язык относится к языкам с базовым порядком SVO (субъект — глагол — объект), а арабский — к языкам с базовым порядком VSO (глагол — субъект — объект).

3. С точки зрения взаимоотношения между глаголом и существительным оба языка относятся к номинативным.

4. Различия в фонологической системе огромны — от совершенно несхожего состава согласных до разного характера ударения (несмотря на его количественно-динамический характер в обоих языках, в арабском ударение не несет на себе четкой функции, и четкого противопоставления ударных и безударных гласных нет).

5. Совершенно различны графические системы двух языков — основанная на греческом алфавите кириллица, с одной стороны, и произошедшая от набатейского письма арабская консонантная система письменности — с другой.

6. Не родственность языков обуславливает и несопоставимость их лексического состава. Исключение составляют так называемые «международные слова» (*интернет, телефон, чай* и пр.) и некоторое количество арабских заимствований в русском и русских в арабском (главным образом, опосредованно, заимствованные через другие языки).

Таким образом, несмотря на некоторую близость в аспектах морфологической структуры и стратегии кодирования глагольных актантов, русский и арабский языки являются различными по фонологической и морфологической структуре и имеют минимальное количество родственной лексики. Это затрудняет процесс изучения русского языка арабоязычными студентами и указывает на то, что доминирующим процессом влияния иностранного языка на родной в данном случае будет интерференция.

Нужно отметить еще одно важное явление, характерное для арабского языка — различие между литературным арабским языком и диалектами, каковых более 20-ти в зависимости от страны и региона. Большинство изучающих арабский язык, как правило, составляет арабская молодежь, которая чаще всего лучше владеет диалектами, нежели литературным языком.

Среди фонетических сложностей для иностранных студентов из Ближнего зарубежья при изучении русского языка особо выделяется произношение слов со стечением согласных в начале, середине и конце, так как для тюркских языков стечение согласных, особенно в начале слова, нехарактерно. Чтобы облегчить себе произношение таких слов, студенты подставляют гласный звук перед группой согласных в начале слова, вставляют гласные звуки между согласными («параздник» вместо праздник) и т.д.

При изучении русского языка иностранные студенты из Ближнего зарубежья чаще всего сталкиваются с трудностями явления фонетической интерференции, связанными с постановкой ударения. Известно, что в русском языке ударение разноместное, тогда как в туркменском,

узбекском языках ударение постоянное, в основном падает на последний слог слова, при добавлении аффиксов ударение передвигается на последний слог. В этом случае явление интерференции представляет собой полное несовпадение в языках.

Влияние интерференции особенно усиливается при произношении гласных звуков *o, a, э*. В некоторых случаях ошибки, связанные с фонетической интерференцией, влекут за собой и ошибки лексического характера. В частности, в туркменском языке слово *hakim*, а также узбекское слово *хоким*, произносимое в русском языке как [хаким], меняет свое лексическое значение, так как хаким — это «мэр города».

Для предупреждения подобных разночтений необходимо объяснять особенности родного и изучаемого языков, обращать особое внимание на произношение и исправлять в речи даже малейшие ошибки в произношении.

Наиболее важную функцию коммуникативной подготовки иностранных студентов в вузе (слушателей подготовительных курсов) выполняет дисциплина «Русский как иностранный». Преподаватели решают множество сложных задач: выработку навыков грамотного произношения, письма, с точки зрения правил и норм русского языка, учебного или профессионально-ориентированного общения. При выполнении заданий студенты должны проанализировать языковой материал, затем соотнести транскрипционные знаки со звуковой системой языка, нормами орфоэпии, и только после этого выполнять упражнения.

Развитию речи помогает выявление сходных и отличительных явлений родного и изучаемого языков. В связи с этим очень важно в учебном процессе более подробно объяснять возможности совпадающих и несовпадающих языковых средств в сопоставительном аспекте.

Таким образом, при изучении русского языка необходимо обратить внимание иностранных студентов из Ближнего и Дальнего зарубежья на грамотное общение и речь в профессиональной сфере, которая будет отличаться логичностью, ясностью, правильностью и выразительностью.

В процессе работы с иностранными студентами из Ближнего и Дальнего зарубежья были использованы методы подготовки развития культуры речевой деятельности как в учебной, так и повседневной жизни. С учетом этого обстоятельства, мы рекомендуем активное использование метода языковой аналогии во время аудиторных занятий, а также применять когнитивный подход к введению нового языкового материала, различные приемы для повышения мотивации учащихся.

Список литературы

1. Абдуль-Рида А.А. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному в арабской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Анвар А. Трудности русского ударения при обучении произношению в иракской аудитории // Известия Волгоградского государственного педагогического уни-

верситета. 2009. Т. 44. №. 10. С. 105–108.

3. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. С. 130–140.
4. Балтаева В.Т., Евдокимова А.Г. Фонетика: от А до Я: уч.-метод. пособие. Казань, КГМУ, 2011. Ч. 1. 74 с.
5. Балтаева В.Т., Евдокимова А.Г. Фонетика: от А до Я: уч.-метод. пособие. Казань, КГМУ, 2011. Ч. 2. 74 с.
6. Вагапова И.Б. Научный стиль речи: уч.-метод. пособие. Казань, 2010. 54 с.
7. Габдулхаков В.Ф. Личность учителя в системе непрерывного профессионального и персонифицированного образования // Известия Российской академии образования. М., 2010. № 1(13). С. 101–112.
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: «Академия», 2004. 336 с.
9. Живём и учимся в России. Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (1 уровень). СПб.: Златоуст, 2003. 304 с.
10. Казаков И.С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3. Том II. С. 128–134.
11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989.

УРОВЕНЬ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА

В.Т. Балтаева, А.Г. Гилемшина

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Начиная с 2007 года в Республику Татарстан для получения высшего образования стали приезжать студенты из Туркменистана. Статистика показывает, что за три года количество туркменских студентов, прибывших в Казань для обучения в вузе, увеличилось в три раза. На данный момент туркмены представляют собой вторую по величине национальную группу студентов, получающих высшее образование в Казани. Нельзя не отметить неоднородность данной группы по уровню владения русским языком. Такая неоднородность является следствием языковой политики в период становления Туркменистана как независимого государства. Русский язык являлся языком межнационального общения в Средней Азии более ста лет. После распада СССР сфера использования русского языка в Туркменистане стала постепенно ограничиваться. В 2002 году все русско-туркменские школы были преобразованы в туркменские. Также были закрыты отделения вузов, которые занимались подготовкой преподавателей русского языка. Все эти мероприятия привели к тому, что многие представители молодого поколения туркмен в лучшем случае могут перевести русский текст со словарем.

Однако с приходом нового президента Гурбангулы Мяликгулыевича Бердымухамедова языковая политика изменилась. В нынешнем Туркменистане власти выступают за развитие трехязычия: при сохранении доминирования государственного языка английскому языку отводится

роль языка инновационных технологий, русскому языку — языка межнационального общения. Вследствие данных изменений русский язык вновь стал обязательным предметом во всех школах, но квалифицированных кадров для преподавания русского языка не хватает.

В специализированных школах русский язык изучают 4 часа в неделю, в неспециализированных — 2 часа. Сами туркменские студенты подчеркивают, что на их уровень владения русским языком самое большое влияние оказывало соседство с русскоговорящими людьми, что давало возможность активно пользоваться русским языком в ежедневном общении. Следует отметить, что благодаря подобному общению некоторые студенты имеют лишь развитую устную речь, а умелое владение студентом разговорным стилем общения вовсе не означает владение научным или официально-деловым стилем.

Все вышеперечисленные экстралингвистические факторы поясняют, почему студенты, прибывшие из Туркменистана в Казань, для обучения в Казанском государственном медицинском университете, имеют настолько различный запас знаний и уровень языковой подготовки.

Наиболее важную функцию подготовки туркменских студентов в медицинском вузе (слушателей подготовительных курсов) выполняет дисциплина «Русский язык как иностранный», преподаватели решают множество сложных задач в выработке навыков грамотного говорения, письма с точки зрения правил и норм русского языка, учебного или профессионально-ориентированного общения.

При поступлении иностранных студентов в медицинский вуз проводятся анкетирование, тестирование, письмо студентов. Как показали данные, студенты, владеющие русским языком на очень низком уровне, составляют порядка 45 %. Эти студенты изучают русский язык как иностранный в соответствии с Типовой программой для иностранных слушателей подготовительных факультетов. Только 15 % туркменских студентов оказались полностью готовы к обучению на первом курсе: имеют высокий уровень владения русским языком, понимают научную речь, успевают конспектировать за преподавателем лекции, могут выступить перед аудиторией на семинарских занятиях.

Большинство студентов из Туркменистана, владея лишь устной разговорной речью, совершенно не подготовлены к работе в аудитории. Владение только разговорным стилем отражается на качестве и объеме словарного запаса туркменских студентов. В самом начале обучения студенты показывают слабое знание медицинской терминологии, а также полное незнание абстрактной лексики в целом. Культура речевой деятельности снижается и из-за несоблюдения студентами грамматических норм русского языка. Это происходит вследствие того, что знание грамматики русского языка зачастую имеет фрагментарный характер. При написании осложненных или сложных конструкций наблюдаются проблемы с сегментацией предложения и с расстановкой знаков препинания. Речь студентов невыразительна в силу преимущественного исполь-

зования простых синтаксических конструкций. К нарушению орфоэпических норм ведет отсутствие противопоставления согласных по твердости-мягкости и фиксированное ударение на последний слог в туркменском языке. Повышение культуры речевой деятельности туркменских студентов требует от преподавателя русского языка использования специальных упражнений, направленных на коррекцию выявленных несоответствий.

По прибытии первых студентов из Туркменистана возникли проблемы с обеспечением учебного процесса методической литературой. Поэтому нами была разработана новая учебная программа и новые методические материалы, соответствующие ФГОС 3.

В обновленной учебной программе и методических пособиях для граждан Туркменистана большое внимание уделяется как грамотному общению в профессиональной сфере, так и формированию языковой личности, речь которой соответствует общепринятым нормам, отличается логичностью, ясностью, правильностью и выразительностью.

На занятиях особое внимание уделяется основным понятиям фонетики, морфологии и синтаксису русского языка. При изучении лексикологии рассматриваются системные отношения в лексике, производится ознакомление студентов с лексикой пассивного запаса и ограниченного употребления, рассматривается состав 5 тематических групп фразеологизмов, изучается русская орфография и пунктуация, демонстрируется специфика научного стиля речи, дается обзор истории и литературы России и Татарстана. Программой предусматривается постепенное накопление знаний по русскому языку, поэтапное развитие учебно-научной речи, что в комплексе ведет к повышению культуры речевой деятельности на русском языке. После вводных циклов по фонетике, морфологии русского языка начинается работа над повышением орфографической грамотности туркменских студентов. Задачами данного цикла являются: закрепление знаний орфографических норм; формирование прочных орфографических умений и навыков; выработка сознательного отношения к правописанию. В разработанных нами пособиях темы сгруппированы в блоки в соответствии принципами орфографии.

Уроки орфографии дают нам возможность, параллельно с решением основных задач курса, проводить работу по постепенному обогащению лексического запаса студентов, проверять и углублять знания о морфологической системе русского языка. С целью увеличения словарного запаса при изучении новой орфограммы студентам предлагаются слова, переведенные на туркменский язык, на изучаемую тему, или словосочетания. Наибольшую трудность при изучении орфограмм вызывает лексика, которая относится к книжной и обозначает абстрактные понятия, например, употребление *э* и *е* (презреть страх, камень преткновения, привилегия), правописание приставок *пре-* и *при-* и т.д. Предъявление словосочетаний, а также устойчивых выражений способствует

уменьшению ошибок, связанных с неправильной лексической сочетаемостью слов. В последующих заданиях приводятся предложения из художественных или публицистических текстов, что способствует запоминанию студентами правильных речевых конструкций.

В свою очередь, изучение орфограмм русского языка также способствует упорядочиванию знаний туркменских студентов. Например, при объяснении орфограмм, посвященных правописанию окончаний, еще раз повторяются типы склонений именных частей речи и спряжение глагола. Подобная организация работы помогает студенту через осознание связей систематизировать знания по русскому языку, получаемые в ходе параллельного изучения нескольких циклов. Изучение русского языка аналогичным способом дает возможность преподавателю оценить и проконтролировать в полном объеме знания студентов с точки зрения их практического применения. Кроме того, обучение на основе принципа межуровневых связей содействует развитию логического мышления студентов, что отражается в таких качествах речи, как логичность, точность и правильность. Задание преподавателя аргументировать ответ нередко оказывается чрезвычайно сложным для студента даже при владении им орфографической нормой. Неумение грамотно разъяснить последовательность обнаружения изучаемой орфограммы и назвать условия, от которых зависит написание, свидетельствует о неразвитой учебно-научной речи, основными жанрами которой являются сообщение и ответ. Устный ответ — это рассуждение студента, где обязательно должны присутствовать тезис и аргументы, своё мнение. Выделяют несколько видов ответов. В каждом используются соответствующие языковые средства. На занятиях развивать у студентов уровень владения различными видами ответов целесообразно, поскольку само содержание цикла позволяет на правилах отработать логико-смысловые модели ответов, усвоить языковые средства, необходимые для выражения той или иной смысловой категории.

Существует концепция, согласно которой именно культура определяет сущность человека. Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире. Тесная взаимосвязь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что не нуждаются в пространных разъяснениях.

Необходимо обращать внимание и на территориальные различия терминов. Так, лингвокультурологический аспект учитывается в процессе коммуникации, в речевом этикете. Например, в русском языке достаточно добавить слово «пожалуйста» к любому глаголу в повелительном наклонении, чтобы оно приобрело вежливое звучание. В турк-

менском языке это обращение будет звучать как *sag bol*, а слова «спасибо» и «до свидания» по-туркменски означают одно и то же.

Таким образом, в условиях билингвизма иноязычное воздействие в той или иной мере испытывают все структурные ярусы контактирующих языков. При туркменско-русском языковом взаимодействии на современном этапе большой проницаемостью характеризуется туркменский язык.

Список литературы

1. Азимов П.А., Ершова Е.Н. О некоторых формах языковых контактов (на материале туркменского и русского языков) // Известия АН ТССР, Серия общественных наук. 1965. № 5. С. 70.
2. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. М.: Флинта: Наука, 2005.
3. Балтаева В.Т., Якубова Л.С. Русско-туркменский словарь медицинских терминов: для преподавателей и туркменоязычных студентов медицинского вуза: более 1500 единиц. Казань: КГМУ, 2013. 116 с.
4. Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Падежи: уч.-метод. пособие. Казань: КГМУ, 2011. 106 с.
5. Евдокимова А.Г., Балтаева В.Т. Русский язык в рассказах и диалогах: уч.-метод. пособие. Ч. 1. Казань, КГМУ, 2012. 86 с.
6. Исаев М.И. Взаимосвязь и взаимообусловленность языка и культуры // Русский язык в СНГ. 1992. № 1. С. 5–6.
7. Исаев М.И. Языковое строительство как один из важнейших факторов развития языков // Язык и общество. М., 1968. С. 95.
8. Кузнецова Е.Г. Глагол: учебно-методическое пособие для иностранных студентов. Казань: КГМУ, 2011. 58 с.
9. Никитюк В.П. Продолжаем изучать грамматику: уч.-метод. пособие по русскому языку для иностранных студентов Казань: КГМУ, 2011. 82 с.
10. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. М., 1934. С. 152.
11. Тэчмырадов Т. Туркмен эдеби дилинин грамматикасынын совет дөврунде нормалынышы. Ашгабат, 1972. Б. 102.
12. Феоктистова Т.В. Русский язык: уч. пособие для подготовки к вступительным испытаниям. Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. 204 с.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП) ДЕТЕЙ С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ

С.Н. Винокурова
Лицей № 6 «Парус»
(Дзержинский, Россия)

*The difference between school and life?
In school, you are taught a lesson and then given a test.
In life, you are given a test that teaches you a lesson.
(Tom Boden)*

В последнее время изучение английского языка стало необходимо-

стью. Средства массовой информации (интернет, телевидение и пресса) дают неограниченный доступ к информации и получению новых знаний. 80 % этой информации опубликовано именно на английском языке. В наше время английский язык можно назвать языком общения. Зная английский, открываются новые возможности для общения. Можно контактировать с людьми из разных стран: общаться в дискуссионных группах, переписываться по электронной почте, skype и т.д. Также будет легче совершать путешествия, так как на английском говорят более чем в 100 странах. Всегда можно попросить помощи и не потеряться. Поэтому и необходимо учить английский язык в школе.

Каждый год учителя сталкиваются с большим количеством детей с нарушением фонематического слуха, артикуляционного аппарата, да и психоэмоционального развития в целом: от 15 до 40 % учащихся начальной школы испытывают затруднения в обучении.

Освоить иностранный язык — это сложная задача, а для таких детей она сложна вдвойне.

Важно, прежде всего, желание ученика. Поэтому детей необходимо мотивировать, заинтересовывать в процессе обучения английскому языку. Особенно детей с проблемами речи, так как большинство таких учащихся более стеснительные.

На начальном этапе уровень заинтересованности детей достаточно высокий, и это не удивительно, так как предмет для учащихся новый, интересный. Тем более что УМК «Spotlight», по которому мы занимаемся, включает огромное количество иллюстраций, ежеурочное мультяшное видео-разыгрывание диалогов, веселые песенки и т.д. В этом УМК используется принцип устного опережения, развития способности к ведению диалога, то есть дети учатся воспринимать английский язык на слух. Дети с речевыми проблемами во время просмотра мультфильмов, при проведении различных игр забывают о своих проблемах и начинают раскрываться, вести себя естественно. В игровой форме дети лучше воспринимают информацию.

У родителей, которые впервые сталкиваются с этим УМК, на первых порах возникает много вопросов. Очень часто пугает песня на 1 странице учебника. Начинается паника. Поэтому стараюсь сразу же объяснить, что ввожу эту песню в игровой форме. «К нам в гости пришел Mr. Clown и он что-то шепчет. «Hello». Ребята, я поняла, он приехал из Англии. А на каком языке он говорит? Ответы. А еще у него есть для вас подарок. Это песня.

Так происходит знакомство учащихся с английским языком. Таким образом, дети (ВСЕ без исключения) с самого начала активно вовлечены в процесс, для них создается ситуация успеха: «Я могу слышать и понимать», у них развивается языковая догадка.

Поскольку в учебнике не используется алфавит, поем песенку «Алфавит», которая очень нравится детям. Я назвала эту песенку «Вкусняшка», что также понравилось детям. Когда вижу, что дети подустали,

говору: «А теперь, вкусняшка!». Усталость снимает рукой. Дети с удовольствием поют ее и запоминают буквы.

Звуки (мы говорим о детях с речевыми нарушениями) стараюсь просто рассказать и показать, куда ставим язычок (не особенно акцентируя внимание на этом), так как не все звуки еще поставлены в русском языке. Мнение логопеда по поводу изучения английского языка такое: «Ситуации бывают разные. Есть проблемы, которые не являются противопоказанием к изучению и постановке английских звуков, а есть дети, которые с трудом осваивают и произносят звуки русского языка. Основной проблемой детей является смягчение согласных звуков».

На самом деле существуют разные точки зрения на этот счет. Некоторые специалисты считают, что начинать обучение английскому языку следует только при отсутствии логопедических проблем. Я считаю, что это не совсем верно, постольку, изучая английский язык, дети сталкиваются с незнакомой речью, ребенку приходится прислушиваться, анализировать звуки иностранной речи, а, следовательно, это ведет к развитию фонематического слуха. Практика показывает, что подобные вопросы логопедического характера никоим образом не усугубляют ситуацию. Однако постоянный акцент на звуки в таком возрасте может привести к обратному процессу — ухудшению звуков русской речи.

Поэтому, учитывая особенности таких детей, перед произнесением какого-либо слова провожу так называемую мини-фонетическую разминку. К сожалению, учащиеся с артикуляционными и фонематическими проблемами боятся и стесняются говорить по одному.

Так как специальной программы обучения иностранному языку для детей с нарушениями речи нет, учатся они по общей программе, что затрудняет обучение. Основной способ обучения, используемый на раннем этапе, это игровая форма. Она позволяет задействовать внутренние мотивы овладения языком, создать мотивы речевых действий для учащихся. Чтобы научить детей хорошему произношению на английском языке, необходимо проводить тренировочные упражнения на развитие фонематического восприятия звуков английского языка и их правильную артикуляцию. Английское произношение — это один из самых сложных моментов в изучении английского языка. Эта сложность состоит из нескольких аспектов. То, как английское слово произносится, иногда не соответствует тому, как оно пишется. Несмотря на то, что в английском языке всего 26 букв, звуков почти в 2 раза больше, чем в русском. Некоторые английские слова имеют одинаковое написание, но произносятся по-разному, в зависимости от контекста. Более того, написание английского слова не говорит о том, как это слово произносится. Поэтому в словарях к каждому слову есть транскрипция.

При работе с детьми с нарушениями речи необходимо включать в занятия упражнения на развитие фонематического слуха — «Тихо — громко», «Правильно — неправильно», «Поймай звук», «Хлопай, когда услышишь нужный звук (топай, качай головой и т.д.)». Так как дети в

таком возрасте непоседы, то необходима постоянная смена действий на уроке, чтобы удержать их внимание. Поэтому я стараюсь разнообразить задания.

Поскольку на начальном этапе используется принцип устного опережения, то я стараюсь включать аудирование на каждом уроке (это мультфильмы, видео, разминки, песни). Благодаря слушанию из разных источников получается неплохой результат.

Наконец, замечательное упражнение, которое использую на уроках, — так называемые карточки «АНКИ» (Anki, запоминание). Это специальная программа, которая очень подходит детям с логопедическими проблемами. Ребенок повторяет слова с интервалом (сначала часто, потом все реже и реже). В памяти ребенка остается лексика, которую он повторяет с разным интервалом. Вводятся эти карточки в начале урока в качестве фонетической зарядки. Это упражнение дает положительный результат.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что изучать английский язык необходимо, не делая акцента на фонетике. Так как дети с нарушением речи учатся в общеобразовательной школе наряду с другими детьми, и для них не создается индивидуальная программа, то учебный материал должен преподноситься так, чтобы дети хотели изучать иностранный язык, необходимо заинтересовать их. А лучшая мотивация в таком возрасте — это игра, мультфильмы, познавательные видео, песенки, упражнения, развивающие мелкую моторику, фонематический слух, зрительную память и внимание. И, конечно же, необходимым условием в обучении является слаженная работа команды «Учитель — ученик — родители!»

Список литературы

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. 1975.
2. Английский язык. Учимся и играем на уроках английского языка. Классы 2–4. М.: Дрофа, 2003.
3. Арьюки К. Способы активизации учащихся младшего возраста на занятиях по английскому языку // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. СПб.: 2004. С. 90–95.
4. Браун Дж. Восприятие английской речи на слух. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984.
5. Вайсбурд М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух. М.: Просвещение.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1999.
7. Гез Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе.
8. Елухина Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе.
9. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: Каро, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006.
10. Лебединская Б.Я. Фонетический практикум по английскому языку. М., АСТ-РЕЛЬ – АСТ, 2003. 175 с.
11. Малкина Н.А. Иноязычная развивающая среда и ее характеристики // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. СПб.: Детство-ПРЕСС, 2004.

12. Пучкова Ю.Я. Игры на уроках английского языка. Методическое пособие. М.: Астрель, 2004.

ТАТАР ҺӘМ ФРАНЦУЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘГЕ ТАПОНИМНАРДА ТАРИХ ЧАГЫЛЫШЫ

Р.Ф. Габбазова

Татарстан Фәннәр Академиясенең Г. Ибраһимов исемдәге

Тел, әдәбият һәм сәнгать институты

(Казан, Рәсәй)

Өйрәнелә торган теманың актуальлеге — бүгенге кешелек даирәсендәге аралашу характерының глобаль киңлек алуында. Әмма әлегә күренешнең яшәеше һәм үсүе өчен телләрне яхшы итеп өйрәнү, шул тел иясе булган милләтнең тормыш фәлсәфәсен тирәнтен белән аңлау бөтен зарурлыгы белән алга килеп баса. Г. Гачев сүзләре белән әйтсәк, «сәяси конференцияләрдә дә, халыкара фәнни симпозиумнарда да — һәммәсе бер үк сүзләргә куллана, әмма төрле мәдәният тәрбиясе алган кешеләр ул сүзләргә һәркайсы үзенчә кабул итә» [1, б. 14–15]. Тагын В. Гумбольтның фикерен искә төшерсәк, хәтта чит телне бик яхшы үзләштергән кеше дә, башка халыкның рухи дөньясын танып-белергә омтылганда төрле кыенлыklar кичерә. «...Без чит телгә күпмедер микъдардә дөньяны үзбездә танып-белүбездә күчәрәбез, аннан да бигрәк, тел турында үзбездә шәхси күз аллавыбызны өстибездә...» [2, б. 81].

Шушы мәсьәләне өйрәнү максаттыннан, без хезмәтнең төп өйрәнү объекты итеп татар һәм француз телләренең топонимнарда таянган фразеология катламын алдык һәм семантик, лингвокультурологик ысулдан файдаланып чагыштыру үткәрдек.

Әлегә мәкаләдә, иң әүвәл, фразеологик берәмлекләрнең (алга таба — ФБ) астионим яки полнеоним компонентлыларын, ягъни, аерым бер шәһәр атамаларын чагыштырып карыйк, аларның татар һәм француз телләрендә, ни дәрәжәдә еш кулланылуына, төрле үзенчәлекләренә игътибар итик. Мәсәлән, безнең тикшерү анализы күрсәткәнчә, Татарстан Республикасы башкаласы Казанның татар фразеологиясендә сирәк чагылыш табуы ачыклана. Ә менә француз телендә, үзләренең башкалалары Париж шәһәре атамасына мөрәжәгать итү — бермә-бер күбрәк:

Paris vaut bien une messe! (сүзгә-сүз: Париж мессага лаек! Париж гыйбәдәт кылуга лаек!). Генрих IV, Парижга кайтып тәхет биләү өчен протестант диненнән ваз кичеп, католик динен кабул иткәндә шулай: «Париж мессага лаек!» дип әйткән;

Paris ne s'est pas fait en un jour (сүзгә-сүз: Париж — бер көндә төзелмәгән). Теләсә-нинди зур эш, зур шәһәр кебек үк, бер көндә эшләнми, бәлки әкертәнләп, этаплап башкарыла;

Avec un si on mettrait Paris en (dans une) bouteille (сүзгә-сүз: әгәр Парижны шешәгә сыйдыру мөмкин булса). Рус телендә әлегә ФБнең «Әгәр дә мәгәр авызында гөмбә үссә» дигән варианты бар;

Paris appartient a ceux qui se lèvent tôt (сүзгә-сүз: кем иртә тора, Париж — шуңа). Кем иртә торып эш башлый — аңа Аллаһы Тәгалә үзе бирә, үзе ярдәм итә.

Француз телендә, Париж астионимы белән бер кадәр искергән мәкальләр дә очрый.

Paris (disait-on jadis) est le paradis des femmes, le purgatoire des hommes et l'enfer des chevaux (сүзгә-сүз: Париж — хатын-кызларга җәннәт, ир-атларга чистарыну урыны, ә атларга — тәмуг). Данлыклы башкаланы шул рәвешле дә тасвирлаганнар кайчандыр;

Il est venu (on l'a vu venir) à Paris en sabots (сүзгә-сүз: ул Парижга сабода килде (ничек килгәнән күргәннәр). Ул Парижга хәрчә булып, агач башмак киеп килде, килгәч баеды, дигән сүз. Сабо — агачтан чокып эшлэнгән борынғы француз башмаклары.

Франциянең башкаласын образлы итеп күрсәтү өчен башка төрле, атамалар да кулланыла:

nouvelle Athènes (сүзгә-сүз: «Яңа Афина»). Борынғы Грециядә Афина шәһәре нинди көчле мәдәни үзәк булса, безнең дәвердә Париж шәһәре дә шундый ук цивилизация үзәге булып тора, дип әйтергә теләү;

la nouvelle (moderne) Babylone (сүзгә-сүз: «Яңа Вавилон»). Алдагы мисалдагыча, борынғы заманда Вавилон шәһәре нинди көчле мәдәни үзәк булса, хәзерге көндә Париж шәһәре дә шундый ук цивилизация үзәгенә әйләнде, дип әйтергә теләү.

Татар теле фразеологиясендә исә *Казан* һәм *Болгар* кебек башкаланы белдерүче полнеонимнар француз телендәге кебек еш кулланылмый. Шулай да, бу компонентлар белән бәйле фразеологик берәмлекләрнең булган кадәресе байтак чыганаclarда теркәлгән:

Алдың Казан өлгесе, артың Мәскәү көзгесе. Башкала модасы буенча киенгән, «матур күренә», мәгънәсендә кулланыла;

Болгар икән олтаны. Ягъни, яхшы сыйфатлы олтан салынган. Кыскасы, бу аяк киеме бик яхшы;

Болгар олтаны. Шулай ук яхшы, сыйфатлы, сыналган олтан турында. Соңгы фразеологик берәмлектә «Болгар» сүзенә басым язалу тикмәгә түгел, чөнки Болгар шәһәрендә тире-күн эшкәртү алга киткән һәм ул шул ягы белән бөтен дөньяга танылган була.

Хәзер татар теленең фразеологик берәмлегендә «Бохара» астионимының аерым кулланышын карыйк.

Географик яктан караганда, Татарстан жирләреннән шактый ерак урнашкан борынғы *Бохара* шәһәренең татар теле фразеологиясендә байтак кына чагылыш табуы — бу мәдәни үзәкнең татар дөньясында, аның тарихы һәм рухи үсешендә мөһим бер урын биләгәнән күрсәтә. Чынлап та, Бохара шәһәре XVIII гасырга кадәр Көнчыгыш мөселман

даирәсендә мәҗрифәт, мәдәният үсеше ягыннан иң зур, әре үзәкләрнен берсе санала. Бик күп татар галимнәре, дин белгечләре, фән эшлекләрнен биографиясе Урта Азия, атап әйткәндә, Бохара шәһәре белән бәйле.

Сүзебезне дәлилләү өчен берничә мисал китерик:

Бохара җимеше. Әлегә ФБ Бохарада белем алган мулла яки шәкерт турында;

Без белмәгән аз булып, Бохарада таз булып. Ягъни, без бик азын гына белмибездер, әйтик, Бохарадагы ниндидер бер таз турында гынадыр. Кыскасы, без барсын да беләбез.

Андый гына кимчелек Бохар киявендә дә була. Кимчелексез кеше юк. Хәтта иң уңган-булган кемсәләрнен дә житмәгән ягы була, андыйны гына гафу итәргә кирәк;

(Аңа) булса — бохари, булмаса — сохари. Битараф, тегеләй дә, болай да ярый, дип йөри торган, үз алдына максат куеп яшәми, бәлки нәрсә бар — шуңа риза булып гомер уздыручы кешегә карата әйтелә;

Булса — Бохара, булмаса — истихара. Нинди дә булса эшне планлаштырганда, йокы алдыннан аның киләчәген юрап, нәтижәсенә ишарәләп теләк теләгәннәр, намаз укыганнар. Ягъни, «истихара» — йокларга ятар алдыннан укыла торган намаз. Мәгънәне болай аңларга була: эшләр уңа икән — бик яхшы, ә юк икән, истихара намазы кылырга кирәк;

Бохарага барса, аягын җиргә тиермәсләр иде. Ирония, юмор белән әйтелә: «Биредә кадерен белмиләр шул, ә менә Бохара кебек данлыклы шәһәрдә, мәсәлән, күтәреп кенә йөртерләр иде»;

Аның өчен Бохарага барасы юк. Мондый гади мәсьәләне биредә дә хәл итеп була;

Бохар ишәге. Ялкау, кире, аңгыра.

Алга таба ФБнең авыл жирлегә белән бәйле булганнарына, топонимнарга, ягъни хорионим, комоним кебек төрләрнен игътибар итәрбез. Сан ягыннан мондый ФБләр, француз телендәгегә карый, татар телендә күбрәк. Моңы объектив тарихи сәбәпләр белән аңлатырга кирәктер. Французларның милли мәдәнияте шәһәр шартларында үсеш алса, татар дөньясы авыл жирлегенә бәйле булып калды.

Берничә мисал китерик:

Шекә пәрие. Бу риваять, XIX гасырда Казан янындагы Шекә авылында яшәүче, «женнәрне тынычландыра белүче» Яхья мулла тарафыннан уйлап табылган имеш;

Әжем казы. Йөзә белмәгән кешегә карата әйтелә. Тәтеш районының Әжем авылында, елгалары бик сай һәм кечкенә булганлыктан, казлар йөзәргә түгел, эчәр суга да интеккәннәр, дип аңларга кирәк;

Битаман бизгәге. Үзенә эрсезлегә белән туйдырып бетергән кешегә карата әйтелә. Битаман авылы сазлыклы урынга урнашканлыктан, анда яшәүчеләр бик еш бизгәк авыруы белән чирләгәннәр, житмәсә, ул

һаман кабатланып торган. Шуңа нигезләнеп, туктаусыз йөдәтүчән кешеләргә тагылган кушамат;

Лаеш шулпасы эчү. Бу фразеологизм түбәндәге тарихи вакыйга бәйле рәвештә туган: авылларда яшәүче татар халкы, дәүләт крестьяннары булып исәпләнгәнлектән төрле авыр казна эшләренә жәлеп ителгән; Шундыйларның берсе, Казаннан ерак булмаган Лаеш авылында имән урманнарын кисү, төпләү булган. Хезмәтнең искиткеч авыр булуына карамастан, урман кисүчеләрне итсез пешерелгән, сыек шулпа белән «сыйлаганнар». Шул дәвердән бирле, күп авырлыктар күрергә туры килгән кешегә: «ул Лаеш шулпасын күп ашаган», диләр.

Минзәлә шулпасы эчмәгән. Бу ФБ тә, нәкъ «Лаеш шулпасы» кебек үк, авыр шартларда туган. Минзәлә шәһәре Әби патша (Екатерина II) заманнарыннан ук үзенек каты режимдагы төрмәләре белән «дан тоткан». Шуңа бәйле рәвештә, әлеге ФБ авырлык күрмәгән, тормышның аяусыз сынауларын үтмәгән кешегә карата әйтелә;

Әнә сиңа Карадуган юлы. Явыз кешегә карата, усаллыгына барәбәр итеп әйтелә. Татарстанның Балтач районындагы Карадуган авылы каторжаннарны Себергә озатучы олы юл өстендә, Себер трактында урнашкан. Әлеге ФБ шул нигездә туган;

Байсар бикәсе булып утыру. Байбичә сыман утыру. Бер эш тә эшләмичә, үз-үзен эллә кемгә кую.

Татар теленнән аермалы буларак, француз телендә төрле илләр, аларның атамаларына бәйле рәвештә байтак кына ФБләр туган:

Gagner le Pérou (сүзгә-сүз: Перу дәүләтен жиңү, оту). Кинәт кенә баеп китү мәгънәсендә;

C'est le Pérou (сүзгә-сүз: Бу — Перу). Ягъни бу — «алтын тамыр», бу — алтын катлам, бу — Эльдorado;

Ce n'est pas le Pérou (сүзгә-сүз: Бу — Перу түгел). Бу — шаккатырлык әйбер түгел;

Tourner comme une toupie d'Allemagne (сүзгә-сүз: бөтерелергә, Алман уенчыгы кебек). Уенчык кебек бөтерелергә яки һәр нәрсәгә буйсынырга;

Querelle d'Allemagne (сүзгә-сүз: Алман гаугасы). Бушка талашу, кирәкмәгән кычкырышу, юк-бар өчен ачуланышу;

Filer en Belgique (сүзгә-сүз: Бельгиягә качу). Кредитларны түләмәс өчен качып йөрү;

Batir des chateaux en Espagne (сүзгә-сүз: Испаниядә кирмән-сарайлар төзү). Төрле фантазиягә, тормышка ашмый торган хыялларга бирелү;

La murailles de Chine (сүзгә-сүз: Кытай стенасы). Жиңеп, үтеп кереп булмый торган киртәләр;

Tabac de Chine (сүзгә-сүз: Кытай тәмәкесе). Теләнеп, сорап алган тәмәке. Гади сөйләмдә кулланыла;

Graine d'Amérique (сүзгә-сүз: Америка бөртеге). Төелмәгән кофега карата әйтелә;

Oncle d'Amérique (сүзгә-сүз: Америка агае). Көтелмәгән жирдән килеп чыккан зур мирас турында;

Partir en Java (сүзгә-сүз: Ява утравына бару). Күңел ачу, кәеф-сафа кору, азгынлыкка бирелү.

Татар телендә чит өлкәне белдергән «Себер» топонимы белән дә бәйле бик күп ФБләр теркәлгән. Аларда татар халкының ачы язмышы, катлаулы тормышы чагыла. Гомүмән, Рәсәйдәге империячел сәясәт белән килешмәгән кешеләрнең Себер тоткынлыгына озатылуы, андагы газаплы тормыш, аларны кешечә яшәү рәвешеннән аерып торучы «Себер» сүзе — символ буларак гәүдәләнә. Мисалларга күз салыйк:

Баш Себер китү. Тормышында зур куркыныч туу;

Себер юлы тап-такыр. Ягъни, беркем дә үзен төрле куркынычлардан, афәтләрдән азат, дип әйтә алмый;

Беткән баш беткән, Себер киткән, муен калса җиткән. Себер җибәрсәләр дә берни эшләп булмый, үлмәсәң җиткән, ягъни жаның чыкмаса канәгать булырсың;

Аңар Себер(ең) ни, Сембер(ең) ни. Ваемсыз кешеләргә карата әйтелә. Аңа Себер булды ни дә, Сембер булды ни... Хәлбуки, бу ике төбәк берберсенә бик ерак һәм капма-каршы якларда;

Акчам Себер китте. Акчаларым эрәм булды, кайтмас жиргә китте, җилгә очты, мәгънәсендә;

Себердә дә бер кояш, Сембердә дә бер кояш. Тынычландыру өчен: тормыш бөтен жирдә дә бер төсле авыр инде, мәгънәсендә әйтелә;

Себере дә, Сембере дә бергә. Бөтенесен бергә бутап, теләсә-нәрсә сөйләү турында.

Алга таба ике телдә дә фразеологик берәмлекләрнең гидроним компоненты белән булганнарда, ягъни су чыганаclarы турындагы материалларга күз салыйк. Бу төр ФБ ләр француз телендә күп түгел, булганнары да мифлар яки «Инжил» сюжетлары белән бәйле рәвештә туганнар:

Boire le Styx (сүзгә-сүз: Стикстан эчү). Стикс — борынгы грек мифологиясендә бу дөнья белән Аид патшалыгын, ягъни үлеләр дөньясын бәйләп торучы елга. Шуңа күрә әлегә ФБ дөньялыктан китүне, үлүне аңлата;

Se plonger dans le Léthé (сүзгә-сүз: Летага чуму). Лета — борынгы грек мифологиясендә Аид патшалыгында агып ятучы мифологик елга, аның суын эчкән һәрбер жан иясе хәтерен югалта. Бу ФБ, шул рәвешле, мәңгегә юкка чыгу, Лета елгасына баткандай эзсез югалуны аңлата.

Гидронимнар белән бәйле ФБләр татар телендә, француз теленә караганда, бермә-бер күбрәк. Аларда «Идел» елгасы атамасы аеруча еш кулланыла.

Илле батман Идел суы. Ите бик аз салып пешерелгән, сыек, тәмсез, туклыгы булмаган аш;

Чишмәне Иделгә түккән. Артык һәм урынсыз юмартлык турында;

Илгә таянган Идел кичәр. Әгәр кеше үз халкы белән бергә булса, аның көченә-ярдәменә таянса — ул иң зур авырлыкларны да жиңә ала;

Изге кеше Идел кичә. Намуслы, дәрәс юлдагы, гонаһсыз кеше — иң зур каршылыкларны, һөжүмнәрне дә жиңеп чыга ала;

Иманлы Иделгә батмый. Изге юлдагы кеше — хәтта Идел кебек зур елгалардан да батмый чыга ала;

Ирле Идел кичкән. Ирле хатын — таяныр кешесе булган хатын, шуңа күрә аңа төрле бәла-каза куркыныч түгел;

Идел бер, чишимәсе мең. Зур күренеш, (әйбер) — кечкенә күренеш (әйберләрдән) жыела;

Идел кичми ир булмас. Ир-егет тормыш авырлыкларын, тормыш сынауларын үтмичә торып, чын ир була алмый;

Идел күрми итек салмыйлар. Алга йөггерергә кирәкми, һәр нәрсәнен үз вакыты бар;

Ил сүзе — Идел дулкыны. Жәмәгәтчелек, халык фикере — зур көч, шуңа күрә аның белән исәпләшергә кирәк.

Йомгаклап түбәндәге фикерләргә әйтергә мөмкин: һәр телнең үз үзенчәлекләре, үз мәгънәви асылы бар, фразеологик берәмлекләр исә нәкъ менә шул телнең төп хужасына гына тулысынча аңлашыла торган асыл бөртек. Ул асыл бөртек шул мәдәниятнең иң нечкә төсмерләрен, нюансларын чагылдыра. В. Телия язганча: «Фразеологизмнар белән беркетелгән дөнья картиналарына хас характер сызыклары теге яки бу телнең фразеологик берәмлекләр төзелешенә үзгә мәдәни төсмер бирә. «Фразеологик фрагментларда», чагылыш тапкан бу мәгълүмат аерым телләргә ия төркемнәрнең рухи үзгә дәрәжәсен чагыштырып карау өчен ышанычлы материал булып тора» [10, б. 16]. Шул рәвешле, дөньядагы «фразеологик картиналар» универсаль булуына карамастан, һәр халыкның үзенә генә хас рухи дөньясы, һәрбер халыкның үзенә генә хас кыйммәтле яшәеш тәҗрибәсе бар. Югарыда курсәтелгән мисалларда да болар ачык чагылыш тапты.

Әдәбият исемлеге

1. Гачев Г.Д. Национальные образы мира: курс лекций. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 432 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 396 с.
3. Исәнбәт Н.С. Татар теленең фразеологик сүзлеге. Ике томда. I том. Казан: Тат. кит. нәшр., 1989. 495 б.
4. Исәнбәт Н.С. Татар теленең фразеологик сүзлеге. Ике томда. II том. Казан: Тат. кит. нәшр., 1990. 365 б.
5. Исәнбәт Н.С. Татар халык мәкальләре. Өч томда. III том. Казан: Тат. кит. нәшр., 1967. 1013 б.
6. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. М.: МАКС Пресс, 2001. Вып. 19. 164 с.
7. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / В.Г. Гак, Л.А. Мурадова и др. М., Рус. яз. Медиа, 2005. 1625, (3) с.
8. Сафиуллина Ф.С. Татарча-русча фразеологик сүзлек. Казан: Мәгариф, 2001. 335 б.

9. Тагирова Ф.И. Фразеологизмы с компонентами — онимами как отражение этноспецифической языковой картины мира (на материале татарского и турецкого языков) // Материалы VII международного симпозиума «Языковые контакты Поволжья», Казань, 2–5 июля 2008 г. Казань: Казан. гос. ун-т, 2009. С. 230–232.

10. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры: сб. статей. М.: «Языки русской культуры», 1999. 336 с.

КУШЛАВЫЧ АВЫЛЫ ТАРИХЫННАН

Р.Г. Галләм

ТФАнең III. Мәрҗани ис. Тарих институты өлкән фәнни хезмәткәре

Л.И. Фидаева

Казан дәүләт медицина университеты

(Казан, Рәсәй)

Кушлавчыч — тар инеш тарафыннан ашалып ясалган тирән уйсулыкның ике ягына бүленеп урнашкан авыл. Озак еллар Тукайлар шәжәрәсен бөртекләп торгызган Зәкия ханым Рәсүлева үзенә «Тукай эзләреннән» (Казан, 1985) дигән китабында Кушлавчыч авылын болай сурәтли: «Кушлавчыч... Казаннан 60 чакрым ераклыкта киң иңкүлеккә урнашкан авыл... Мари ягыннан килеп, күе Илләт урманнары аша салынган олы юл, авылның югары очыннан түбән очына кадәр үтеп Кушлавчыч, Жөлби авыллары аша Казанга юнәлә.

Тирә-якта кайсы якында, кайсы шактый ук еракта, шундый ук башка авыллар арасында, Ямаширмә, Сәрдә, Наласа, Өчиле, Кырлай, Масра, Кышкар, Каенсар авыллары сибелгән».

Кушлавчыч авылы торгынлык елларында чын мәгънәсендә үзенә бөек улы язмышына дучар булды. Тукайга багышлап уздырылган төрле шау-шулы бәйрәм чаралары авылны читләтеп уза тордылар. Ә авыл үзе исә бетүгә таба юл тоткан иде. Куанычлы бер күренеш буларак, соңгы дистә елларда хәл уңай якка үзгәрде. Милли ұзаң уяна башлауның, тәррәкыятьнең жылы жылләре Кушлавчыч авылын да читләтеп узмыйча, аның яшәү көченә, якты киләчәгенә өметне арттыра төштеләр. Хәзерге вакытта Татарстанның Арча муниципаль районына караган Кушлавчыч авылында алтмышка якын хужалык исәпләнә, ул якындагы Иске Жөлби авылы белән берлектә Кушлавчыч авыл советын тәшкил итә. Авылның үзәндә балалар бакчасы, башлангыч мәктәп, мәчет, мәдәният йорты, Габдулла Тукайның музей-йорты, азык-төлек кибете эшли.

Казан артындагы күп санлы авыллар арасында Кушлавчыч үзәң аерым бер урын алып тора. Чөнки ул дөңьяга татар халкының бөек улы Габдулла Тукайны биргән авыл. Шагыйрьнең әтисе Мөхәммәтгариф мулла ягыннан жиде буын бабасы да Кушлавчыч авылында гомер кичергәннәр. Шунлыктан, табигый ки, Казан артында Тукай биографиясе, шәжәрәсе белән бәйле башка күп кенә авыллар тарихы шикелле

үк, Кушлавич аылының күп гасырлык үткәне һәръяклап жентекләп өйрәнүгә лаек. Гәрчә бу авылларның барысының да диярлек тарихы әлегә аз өйрәнелгән килеш кала бирә.

Кушлавич авылыннан чыккан язучы Әнәс Галиевның әтисе Касыймнан язып алып калган мәгълүматлар буенча, авылга нигез Казан ханлыгы урыс гаскәрләре тарафыннан басып алынган чорда, ягъни XVI йөзнең 50 нче елларында салынган. Рәхимсез сугышта исән калган бер төркем кешеләр бу жирләргә килеп утырганнар. «Башта Мичкә бите тигән жирдә — инеш буенда яр кырыенда куыш (землянка — Р.Г.) ... казып яшәгәннәр... Кайсы авылдан, дип сораучыларга, Куышлы авылыннан, дип җавап бирә торган булганнар. Тора-бара исем Кушлавичка әйләнеп киткән. Берәздән хәзерге урынга, жайлырак жиргә күчеп утырганнар. Исем үзгәртелмәгән» (Галиев Әнәс. Үги итмик // Ватаным Татарстан. 1996. 4 апрель).

Әлбәттә, бу мәгълүмат игътибарга лаек. Ләкин шуны да искәртеп үтәргә кирәк — хәзерге вакытта Кушлавич исемле авыл Татарстандагына түгел, бәлки Чуваш Республикасында да бар. Жирле риваятьләргә караганда, бу чуаш халкы монда XVI йөзгә икенче яртысында — XVII йөз башында хәзерге Татарстанның Тау ягыннан күченеп килгән. Үз чиратларында, чуашлардан булган тел галимнәре «Кушлавич» топонимын «Наратлы урын» («Нарат урманы») мәгънәсендә аңлаталар. Шулай ук вакытта, XIX йөздә яшәгән урыс тарихчысы И.А. Износков авыл исемнең килеп чыгышын кышлый торган урын (кышлау) белән бәйли (Износков И.А. Список населенных мест Казанского уезда. Казань, 1885. XV, 3 б.). Шулай ук рәвешле, бүгенге көндә «Кушлавич» атамасын төрлечә аңлатучы фаразлар яшәп килә. Тик шулай да, топонимның тамырында «куыш» яисә «кышлау» сүзләре ята булса кирәк. Чөнки бу якларда кайчан да булса чуаш халкы вәкилләренең яшәве мәгълүм түгел. Димәк ки, авыл исеме «кышлау урыны» яисә «куышлы (землянкалы) урын» мәгънәсендә аңлату дөресрәк булыр (мисал өчен, «Салавич» — сала, авыл урыны яисә сала, авыл урнашкан урын).

Югарыда китерелгән риваять Казан артындагы Кушлавич авылының барлыкка килүен рус дәүләтенең Казан ханлыгын басып алуы белән бәйли. Ләкин чынлыкта авыл, күрәсең, Казан ханлыгы чорында ук булган. Мәсәлән, XVI йөз ахыры — XVII гасыр башына караган жир-йорт теркәү кенәгәләренә (писцовый кенәгәләргә) нигезләнеп, тарихчы-галим Е.И. Чернышев Кушлавичны Казан ханлыгы авыллары исемлегенә кертә (Чернышев Е.И. Селения Казанского ханства (по писцовым книгам) // Вопросы этногенеза тюркоязычных народов Среднего Поволжья. Казань, 1971. 286 с.). Гомумән алганда, хәзерге Кушлавич авылы XVI гасыр урталарынан да калмый оешкан дип ышанычлы рәвештә әйтәргә була.

Күрәсең, ул чорларда авыл халкын ясаклы игенчеләр тәшкил иткән. Чөнки Казан өязенең 1602–1603-нче елларга караган жир-йорт теркәү кенәгәсендә Кушлавич авылы күрсәтелми. Ә ул исә йомышлы татарлар

(казаклар) яшәгән авыллырны гына исәпкә алып, ясаклы игенчеләрдән генә торган авыллырны игътибардан читтә калдыра (Писцовая книга Казанского уезда 1602–1603 годов / сост. Р.Н. Степанов. Казань, 1978).

1742-нче елда Казан өязе Алат даругасының (өлкәсенә) Мәмеш улы Ярмәк йөзенә (сотнясына) караган 45 хужалыклы Кушлавыч авылындагы мәчетенә гаскәриләр ярдәмендә тирә-яктагы татар-мөселман халкын көчләп христиан диненә чукундырырга тырышып йөргән чиркәү әһелләре тарафыннан жимертелүе турында хәбәр сакланган (ул елларда, гомумән, Казан өязедәге мәчетләренә $\frac{2}{3}$ е дирлек жиметртелә). Шунисы да кызык, поларның «мәчетегез кайчан төзелгән?» дигән сорагына авыл халкы «хәтерләмибез» дип җавап бирә. Димәк, ул мәчет күптән торгызылган булып чыга.

1760-нчы еллар башында узган III ревизия (халык санын исәпкә алу) нәтижеләрен чагылдырган «Казан наместлыгы турында документларда» үзара бер-берсенә терәлеп үк диярлек урнашкан (чыганакта «шунда ук» дип күрсәтелгән) ике «Кушлавычны» теркәп калдырган. Аларның берсе чыганакта «деревня Кошлауш, при ключах» (ягъни, чишмәләр буена урнашкан Кушлавыч) дип бирелсә, икенчесе «починок Кошлауш» (Кушлавыч пүчинкәсе) дип бирелгән. Икесенә дә халкы йомышлы татарлардан торып (күрәсә, бу вакытта алар лашманчылыкта булып, Казан адмиралтействосы өчен урман кисү эшләренә дә җәлеп ителгән), беренчесендә — 89, икенчеседә — 18 (барлыгы 107) ревизия жаны теркәлгән (Казан император университеты каршындагы Археология, тарих һәм этнография жәмгыте хәбәрләре. XVIII том. 4–6 чыгарылыш. 249 б.). Күрәсә, бу ике Кушлавычны бары тик Сәрдә елгачыгы гына аерып торып, асылда монда сүз бер үк авыл турында бара.

Аавылның «пүчинкә» өлеше монда соңрак күчеп чыккан кешеләр тарафыннан оештырылган булса кирәк. Чөнки «починок» дип, гадәттә, кайсы да булса авылдан аерылып башка чыккан кечерәк, яна авылны атаганнар. Кушлавыч пүчинкәсендә янәшәдәге, «чишмәләр буендагы» Кушлавычка караганда кешенә күпкә азрак яшәгән булуы да беренчесенә чагыштырмача яңарак корылган булуы турында сөйли. Ә инде XIX гасырдан башлап тарихи чыганаclar Кушлавычны икәгә аермыйча, бер авыл итеп күрсәтәләр.

Мәгълүм булганча, Габдулла Тукай Кушлавыч авылында 1886-нчы елның 26-нчы апрелендә туган. Бу вакытларда Уржум сәүдә тракты буена утырган авыл Казан губернасы Казан өязенә Олы Мәңгәр волостена караган. Халкы Кушлавыч авыл общинасын (жәмәгатен) тәшкит итеп, аның карамагында 1260 дисәтинә (1 дисәтинә 1,1 га чамасы) жир исәпләнгән. Ул жирләр «Мәңгәр һәм башка авыллар» дип аталган жир «дачасына» (жир биләмәсенә) караган.

Авылда 120 хужалык булып, аларда 411 ир-ат, 383 хатын-кыз (барлыгы 794 кеше) теркәлгән. Шулардан 14 ир-ат, 11 хатын-кыз, чынлыкта, башка авылларда яшәгән. Моннан тыш, 10 ир-ат, акча эшләү

максаты белән, озак вакытларга авылдан читкә чыгып китә торган булган. Кушлавчыта башка авылда (авыл общинасында) теркәлгән 2 ир-ат, 3 хатын-кыз да гомер кичергән (мөгаен, алар авылга яңарак күченеп килгән булган). Бу вакытта авылда 8 ир-ат, 8 хатын-кыз (барлыгы 16 кеше) исәбендә мөселман руханилары гаиләләре дә теркәлгән. Болар исәбенә Габдулла Тукайның әтисе Мөхәммәтгариф мулла гаиләсе дә керә.

Авыл халкының төп шөгыле игенчелек һәм, шулай ук, терлекчелек, кош-корт асрау булган. 2 хужалык умарталар тотып, алрадан 60 сумлык еллык керем алган. 2 ир-ат һөнәрчелек (күрәсең, тимерчелек) белән көн күргән. Моннан тыш, авылда бер вак сәүдәгәр дә булып, ул сәүдәдән елына 50 сум табыш ала торган булган. Тулаем алганда, авыл халкының матди хәле уртача булган («живут посредственно») (Износков И.А. Список населенных мест Казанского уезда, с их кратким описанием. Казань, 1885. XV. 3 б.).

Гадәттәгечә, ул вакытларда волость идарәсе белән эшнә авыл жәмәгате сайлап куйган староста (авыл старостасы) алып барган (аның үз мөһере дә булган). Авыл тормышына бәйле барлык әһәмиятле мәсьәләләр — үзара жир бүлешү, мәчет төзү, уракка төшү, чәчүгә чыгу мәсьәләләре, башка шундый шундый мәсьәләләр — алар барысы да жәмәгать (авыл жәмәгате) жыенында, ягъни, мир жыенында хәл ителгән.

XX гасыр башына күз салсак, 1908 нче елда Кушлавчыта мәчет, башлангыч мәктәп (мәдрәсә), 2 азык-төлек, вак-төяк тауарлар кибете, жил тегермәне, тимерче алачыгы, 2 «постоялый двор» (ягъни, кунак-житем кабул итү йорты), 1 «пожар машинасы» (әлбәттә, монда сүз атлы машина турында бара) теркәлгән (Описание Казанской губернии. Казань, 1908. 50–51 б.).

Бу вакытларда авылга иң якын телефон станциясе, телеграф-почта бүлеге 21 чакрым, табиб фатиры — 25 чакрым, ветеринария табибы 21 чакрым аралыкта була. Шул рәвешле, авыл халкына болардан файдалану читен була. Тик бернигә дә карамый, Кушлавчы авылы XVIII–XIX гасырлар дәвамында үсеш кичереп, XX гасыр башында анда халык саны берникадәр тотрыклана. Күрсәтелгән чорларда авылда халык санының үсеш динамикасын түбәндәгнә таблица рәвешендә дә күзәтергә була.

Таблица 1

<i>Еллар</i>	<i>Ир-атлар</i>	<i>Хатын-кызлар</i>	<i>Барлыгы</i>	<i>Хужалык саны</i>
1760-нчы еллар башы (III ревизия)	—	—	107 ревизия жаны	—
1856 (X ревизия)	350	338	688	—
1885	441	383	794	120
1897	420	429	849	—
1908 (1-нче гыйнварга)	398	400	798	130

Шулай итеп, XX йөз башында Кушлавич авылы 130 хужалыгы булган, 880 гә якын кеше яшәгән, үзенең мәчете, мәктәп-мәдрәсәсе, тегермәне, һөнәрчеләре, вак сәүдә кибетләре булган, аякка шактый нык баскан бер авыл – башка шундый йөзләгән авыл-салалар шикелле үк, Казан артындагы гадәти бер татар авылы булып күзаллана.

Әдәбият исемлеге

1. Галиев Әнәс. Үги итмик // Ватаным Татарстан. 1996. 4-нче апрель.
2. Износков И.А. Список населенных мест Казанского уезда. Казань, 1885. XV, 3 б.
3. Казан император университеты каршындагы Археология, тарих һәм этнография жәмгыяте хәбәрләре. XVIII том. 4–6 чыгарылыш. 249 б.
4. Описание Казанской губернии. Казань, 1908.
5. Писцовая книга Казанского уезда 1602–1603 годов / Р.Н. Степанов. Казань, 1978.
6. Чернышев Е.И. Селения Казанского ханства (по писцовым книгам) // Вопросы этногенеза тюркоязычных народов Среднего Поволжья. Казань, 1971. 272–292 б.

БИЛИНГВИЗМ И АССИМИЛЯЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА СОЗДАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА А.С. ПУШКИНА)

Л.П. Гордеева

*Поволжская государственная академия физической
культуры, спорта и туризма,
(Казань, Россия)*

Как известно, проблема языковых контактов состоит не только в процессе адаптации иноязычных слов, в частности французских, но и представляет собой совокупность целого ряда, выраженного социальными, психологическими или лингвистическими проблемами, где двуязычию отводится центральное место.

Определимся с понятием билингвизм. А.Д. Швейцер, рассматривая билингвизм как составляющую социалингвистики, пишет: «Билингвизм — сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной структуры и других параметров коммуникативного акта... Оба языка, обслуживая единый речевой коллектив, образуют единую социально-коммуникативную систему и находятся в отношении дополнительности друг к другу» [16]. В этом случае, «чистота» двуязычия или отсутствие проникновения элементов одного языка в другой при речевом акте — явление относительное, имеет место языковое «взаимопроникновение». Общеизвестно, что элементы «чужого» языка попадают в речевое употребление в связи с тем, что пришли новые вещи и новые понятия с их названиями. При этом степень влияния иного языка (или иных языков) на национальный язык в условиях группового двуязычия может быть очень существенной. А.С. Пушкин пишет: «Вот уже, слава богу, лет тридцать, как бранят нас

бедных за то, что мы по-русски не читаем и не умеем (будто бы) изъясняться на отечественном языке. Дело в том, что мы и рады бы читать по-русски; но словесность наша, не старше Ломоносова и чрезвычайно ещё ограничена. Мы принуждены все, известия и понятия, черпать из книг иностранных, таким образом и мыслим» [13, с. 45].

О «смешение речевых кодов в сознании автора-билингва» пишет Н.В. Габдреева [2], в частности она отмечает, что при условии тождественного функционирования французского и русского языков, смешение речевых кодов находит отражение в плане выражения и в плане содержания — это может проявляться в функционировании незафиксированных лексических и семантических неологизмов, вкраплений и вставок, образование компилированных вариантов, более длительном, нежели в словарях, сохранении семантических архаизмов. Рассмотрим, какие изменения претерпевает заимствованная лексика (в нашем случае французская) в процессе бытования в другом языке. Речь пойдет о семантической эволюции некоторых галлицизмов, которые претерпевают изменения в XIX в. При этом цель нашего исследования — влияние двуязычной личности на процесс адаптации «чужого» языка. В качестве автора-билингва, в нашем случае, выступает создатель современного русского литературного языка, классик отечественной литературы А.С. Пушкин.

Начнём с галлицизма *секретарь*, в данном случае интерес представляет трансформация значений, которая привела в конце XIX века к замене значения, при этом изменения как раз происходят в пушкинский период. Рассмотрим семантическую историю данного галлицизма. Так, прототип *sécrétaire* функционировал во французском языке в XVIII веке в значении «служащий, в обязанности которого входит писать письма, депеши и пр.» [19, 2, с. 460]. Русский язык заимствует галлицизм с расширением семантического поля: «...особа, которой вверяются тайные дела; письмоводец в присутственном месте; чиновник, которому поручается производство дел» [17, 2, с. 613]. Образование первого значения в словаре Н.М. Яновского, вероятно, обусловлено влиянием латинского языка, где *sécrétaires* — «участник тайного совещания». На материале текстов А.С. Пушкина мы находим следующие варианты данного слова: 1) *секретарь* в значении «чиновник», мы обнаруживаем в следующем контексте: «Назначено было Петром посольство в Европу. ...Тайный советник Федор Алексеевич Головин и статский *секретарь* (думный дьяк) Прокофий Богданович Возницын. При них 4 *секретаря*...» («История Петра I») [12, с. 293], «...*секретарь* посольства и все русские служители арестованы» (Там же) [12, с. 314]; 2) в произведении «История Петра I» — значение «тайнохранитель»: «В шанцах взяты шведский министр граф Пипер с тайным *секретарями* Цидельгельмом и Дибеном, весь королевский кабинет с несколькими миллионами денег, весь обоз и проч.» [12, с. 402]. К концу XIX века данная сема архаизируется, но появляется значение: «*секретарь* — чиновник в присутственном месте,

лицо, заведующее делами у частного лица или общества» [1]. Вторая часть определения вносит незначительные лексические уточнения в ранее датированный вариант и, несмотря на то, что данное значение фиксируется в лексикографическом источнике конца XIX в., её реальное проявление можно наблюдать уже в конце XVII — начале XVIII вв. При этом *секретарь* у частного лица, как правило, в произведениях А.С. Пушкина употребляется с определением *тайный*: «Петр писал к *тайному секретарю* Шафирову...» («История Петра I») [12, с. 366].

Итак, у А.С. Пушкина, в первой трети XIX века доминируют следующие значения галлицизма *секретарь*: 1) «чиновник, которому поручается производство дел» — *секретарь коллегии, секретарь посольства*; 2) «лицо, заведующее делами у частного лица» — *тайный секретарь*. Таким образом, сопоставление словарных статей начала и конца XIX века позволяет утверждать, что в пушкинский период закрепляются значения, которые впоследствии фиксируются в лексикографических источниках конца XIX века.

Аналогичную историю можно наблюдать и у французского заимствования *почта*. Этимон галлицизма *почта* — *poste* известен во Франции как трехзначная лексема. Первое значение сформировалось в XV веке — «верховые посыльные для доставки публикаций и корреспонденций». Чуть позже, в начале XVI в., добавляются значения «дом для хранения почты» и «форма корреспонденции» [18, с. 576]. Заимствуется словарным составом русского языка уже в 1669 г. [15, 3, с. 348]. В лексикографических же источниках конца XVIII — начала XIX веков лексема функционирует как четырехзначная. «Почта — 1. Учреждение, имеющее в ведомстве своем отправление из одного города в другой не токмо казенных, но и частных писем и посылок с платежом в казну денег. 2. Почтовый двор, где письма и посылки принимаются и отправляются. 3. Ям, стань, где лошадей почтовых переменяют едущие. 4. Подвода, отправляющаяся куда-либо с казенными делами и письмами» [6, с. 40]. Как видим, в системе принимающегося языка произошло расширение семантического объема: значение прототипа «дом для хранения почты» передают 1-е и 2-е значение САРа в принимающем языке. В текстах А.С. Пушкина данная лексема функционирует чаще в двух значениях: «...учреждение для пересылки писем и посылок...» и «...стан, где лошадей переменяют». В произведении «История Петра I» наблюдается частота употребления в 4-м значении (см. САР, Ян.): «Он отправил наперед известительную грамоту и штатам, а сам... отправился по *почте* в Амстердам...» [12, с. 296] или «2 сентября Петр, оставя Екатерину в Торуке, с баталионом гвардии поехал по *почте* в Карлсбад» [12, с. 442]. 1-е же значение (см. там же) можно наблюдать также в исторической прозе, но уже в произведении «Записки бригадира Моро-де-Бразе (касающиеся до турецкого похода 1711 г.)»: «Почти все иностранные генералы имели с собой своих жен и детей, по той причине, что в случае разлуки срок свидания неизвестен и что, по недостатку *почты* никто от своих не получает

известия» [12, с. 619]. В конце XIX века происходит сужение семантического объема, и галлицизм функционирует в одном значении: «*Почта* — учреждение для пересылки и перевода» [1, с. 200]. Однако словарный материал конца XIX века несколько противоречив. Так, если «Новый словотолкователь» приводит одно значение, то у В.И. Даля отмечаются все четыре [3, 3, с. 372]. Тем самым противоречия, связанные с подачей галлицизма в лексикографических изданиях, свидетельствуют о функциональной ограниченности слова и вызывают сомнения в его реальном проявлении в XIX веке. У А.С. Пушкина преобладают два значения: «...подвода, отправляющаяся куда-либо с казенными деньгами и письмами...» и «...учреждение или почтовый двор, отправляющий и принимающий письма». Как показывает источник, реальное проявление галлицизма в рассматриваемый нами период уже сводится к двум значениям.

Существует две точки зрения и на развитие переносного значения у галлицизма *портрет*. Ю.С. Сорокин [9, с. 451–452] относит его к результату семантической деривации развития семы на русской почве и датирует случаи употребления слова пушкинским периодом и второй половиной XIX века, тогда как Н.В. Габдреева [2, с. 55] считает образование переносного значения у данного слова результатом вторичного заимствования из французского языка. Слово *портрет* относится к ранним заимствованиям, его отмечают Н.А. Смирнов и Н.М. Шанский среди иностранных слов, вошедших в русский язык в петровскую эпоху. В словарях конца XVIII века лексема фигурирует как однозначная: «Портрет. Список с человека или его личина на картине» (5); «Портрет (образ, лице)» [14]. В перечисленных словарных статьях речь идет, возможно, о передаче лексического значения французского этимона *portrait* — «лицо», образованного в XII веке [18, с. 576]. Прямое значение галлицизма можно встретить в следующем контексте у Пушкина: «*Портрет*, набросанный Томским, сходствовал с изображением, составленным ею самою и благодаря новейшим романам — это, уже пошлое, лицо пугало и пленяло ее воображение» («Пиковая дама») [11, с. 402]. К началу XVIII века во французском языке складывается три значения: «1. Портрет, изображение, похожее на лицо человека, представленное посредством кисти, резца. 2. Говорят о детях, похожих на родителей. 3. Описание внешности человека» [19, с. 278]. Как видим, к прямому значению добавляется переносное значение «описание». Вслед за Ю.С. Сорокиным можно наглядно представить и случаи употребления А.С. Пушкиным переносного значения, довольно распространенного в произведениях писателя. Приведем пример: «Какой-то генерал просит со мною увидеться: милости просим; входит ко мне человек лет 35-ти, смуглый, черноволосый в усах, в бороде, сущий *портрет* Кульнева...» («Дубровский») [11, с. 350]. Однако русские лексикографические справочники в начале и в конце XIX в. продолжают фиксировать только одно значение галлицизма: «*Портрет*, фр. Изображение, начертание, подобие, образ, вид лица человека, представленный посредством живописно-

го искусства» [17, 3, с. 400] и «Живописное или фотографическое изображение какой-либо особы» [1, с. 444]. Реализация в словарных статьях русского языка одного значения галлицизма *портрет* на протяжении всего XIX в. позволяет утверждать об отсутствии в русском языке переносного значения. При этом Пушкин как билингв, отлично знающий французский язык и французский перевод слова *портрет*, возможно, мог неосознанно использовать переносное значение в своих произведениях. В таком случае точка зрения Ю.С. Сорокина, утверждающего об ассимиляции переносного значения в пушкинский период, и точка зрения Н.В. Габдреевой, о вторичном заимствовании, существуют параллельно и лишь наглядно иллюстрируют билингвистическое мышление Пушкина.

А.С. Пушкин также довольно часто использует переносное значение и у галлицизма *роль* — «изображать кого-нибудь», «быть кем-то», несмотря на то, что галлицизм больше известен как театральный термин. Однако уже в XVIII веке во французском языке функционировало переносное значение [2, 18, с. 426]. В русском же языке переносное значение отмечается лишь в начале XIX в. в словаре Н.М. Яновского, и можно предположить, что данное значение было недостаточно адаптировано в рассматриваемый период: «В переносном смысле говорится о человеке, что он играет хорошо свою роль, т.е. что он должность свою хорошо исправляет» [17, с. 576]. Приведём пример: «...на которой он, свирепый фигляр, играет свою однообразную роль» («О записках Самсона») [11, с. 79], «В свете играла она самую жалкую роль» («Пиковая дама») [11, с. 392], «Александр Ипсиланти был лично храбр, но не имел свойств, нужных для роли, за которую взялся так горячо и так неосторожно. Он не умел сладить с людьми, которыми принужден был предводительствовать» («Кирджали») [11, с. 411].

В первой трети XIX века в русском языке отсутствует одно из значений и галлицизма *патрон*. В этом случае автор прибегает к введению его в сопровождении текстового сопроводителя. Например: «Послушайте, как пишет он этому самому Шувалову, представителю муз, высокому своему *патрону*... *Patronage* (покровительство) до сей поры сохраняется в обычаях английской литературы» («Путешествие из Москвы в Петербург») [12, с. 219].

Рассмотрим, в чем заключается связь галлицизма *патрон* с французским словом *patronage*, отмеченном у А.С. Пушкина как *покровительство*. Этимологические исследования показывают, что значение слова *патрон* как «покровитель» введено при Петре I [15, с. 217]. Несмотря на раннюю фиксацию заимствования, данное значение ещё долгое время не фиксировалась в словарях. В Словаре Академии Российской в 1822 г. отмечается лишь значение галлицизма *патрон* — «заряд из пороха» [7, 4, с. 82]. Только в 1847 г. появляется анализируемое значение «покровитель, заступник» среди других лексических значений (8, 3, с. 163). Таким образом, используя французский нетранслитерированный

элемент *patronage*, А.С. Пушкин тем самым пытается адаптировать значение заимствования *патрон*, используя язык, хорошо знакомый читателям в рассматриваемый период.

На протяжении всей первой половины XIX века отсутствует в лексикографических источниках и галлицизм *презент*, несмотря на то, что данная лексема была введена в словарный состав ещё Петром I [15, 3, с. 393]. В предложении: «Приношение сие как знак верноподданства, издавна называется *презентом*, или *первым кусом*» [12, с. 194] — новое слово вводится в сопровождении этнокультурного компонента, путем введения которого образуется понятийное поле заимствованного слова. А.С. Пушкин для пояснения галлицизма *презент* использует фразеологически связанное выражение *первый кус*, где *первый* — «лучший, превосходнейший» [15, с. 21], а *кус* — «некоторый достаток, доход, к содержанию кого служащий» [7, 3, с. 500]. Таким образом, сочетательная конструкция *первый кус* или «лучший достаток, доход» аналогичен галлицизму *презент* — «подарок». При этом порядок введения галлицизма путем русского перевода достаточно традиционен: используется союз *или*, распространенный вариант сопровождения иноязычных слов в XVIII в., который сохранился, как видим, и в XIX в.

Итак, смешение русского и французского языков в языке писателя-билингва приводит: 1) к использованию слов, которые не зафиксированы в русских лексикографических источниках в рассматриваемый период (*презент* — «подарок», *кантонир* — «округ» и др.); 2) к функционированию значений, отсутствующих в лексикографических изданиях в русском языке (*патрон* — «покровитель» и др.); 3) к адаптации переносных значений, обнаруженных автором в языке-источнике (*портрет* — «описание», *роль* — «быть кем-то» и др.).

В целом, пушкинский период отмечен перераспределением значений, когда на первый план выдвигается лексический вариант, доминирующий в рассматриваемый промежуток времени. В это же время происходит активный процесс отсеивания архаизированных лексических единиц и появление новых слов и новых значений.

Список литературы

1. Бурдон И.Ф. Словотолкователь 32000 иностранных слов, вошедших в состав русского языка с означением их корней: в 2 ч. СПб., 1877. Ч. 2. С. 329–606.
2. Габдреева Н.В. Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2001. 340 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. СПб., М., Вольф. Т. 3. 1882. 576 с.
4. Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний: в 2 т. СПб.: Общество «Польза». Т. 1. 1902. 779 с.
5. Словарь иностранных слов. 1769.
6. Словарь Академии Российской: в 6 ч. СПб.: При имп. Акад. наук. Ч. 1. 1789.

1140 стб.

7. Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный: в 6 ч. СПб.: Имп. Акад. наук. Ч. 3. 1814. 1444 стб.; Ч. 6. 1822. 1478 стб.

8. Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный: в 6 ч. Ч. 3. 1847.

9. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка: 30 — 90-е годы XIX века. М., Л.: Наука, 1965. 565 с.

10. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1954.

11. Пушкин А.С. Сочинения: в 3 т. Т. 3. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1954. 619 с.

12. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1950. 680 с. Т. 6. 768 с.

13. Пушкин А.С. Письма к жене. Л.: Наука, 1986. 360 с.

14. Российский с немецким и французским переводом словарь, сочиненный Иваном Нордстетом: в 2 ч. СПб., 1780–1782. Ч. 1. 434 с.; Ч. 2. С. 435–888.

15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. М.: Прогресс. Т. 3. 1987.

16. Швейцер А.Д. Современная социолингвистика. М., 1976.

17. Яновский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту, содержащий разные в российском языке встречающиеся иностранные речения и технические термины, значения которых не всякому известно: в 3 ч. СПб., при Императорской Академии наук, 1803–1806. Ч. 1. 868 стб.; Ч. 2. 964 стб.; Ч. 3. 1322 стб.

18. Dauzat A. Dictionnaire etymologique de la langue française. Paris, 1961.

19. Dictionnaire de l'academie française. Т. 1–2. Lyon, 1777.

СУГГЕСТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕДИТАТИВНОГО ДИСКУРСА

О.А. Дмитриева, Е.В. Ермолаева
Волгоградский государственный
социально-педагогический университет
(Волгоград, Россия)

Повседневное присутствие *суггестивного* воздействия в жизни каждого индивида делает эту тему актуальной для представителей наук антропоцентрического направления: философии и лингвистики, литературы и психологии, медицины и социологии.

Научной базой для формирования лингвистического направления, исследующего суггестивные воздействия, стала отечественная психология и физиология высшей нервной деятельности человека, труды М.А. Белова, В.И. Бехтерева, П.И. Буля, Г.А. Гончарова, С.Ю. Мышляева, И.П. Павлова, А.М. Свядоща, М.С. Смирнова, философа-палеопсихолога Б.Ф. Поршнева, а также наработки зарубежных практиков нейролингвистического программирования Г. Бейтсона, Б. Боденхамера, Р. Бэндлера, Дж. Гриндера, Р. Дилтса, М. Холла, М. Эриксона, которые, не получив научного признания, достигали эффективных результатов в психотерапии, используя суггестивные методики. Исследованию языковой суггестии в рамках лингвистики посвятили свои труды В.В. Жура, Н.В. Гон-

чаренко, А.К. Киклевич, Э. Кречмер, Л.Н. Мурзин, А.А. Романов, К.И. Платонов, Е.А. Потехина, И.Ю. Черепанова.

В психологии под суггестией или внушением понимается «процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания... Внушение является компонентом обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, предполагающий некритическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению... Внушение достигается вербальными (слова, интонация) и невербальными (мимика, жесты, действия другого человека, окружающая обстановка) средствами. На внушении отчасти основано воздействие некоторых средств массовой коммуникации, рекламы, моды, обычаев, формирование веры. Внушение широко применяется в медицине для коррекции психического и соматического состояния...» [6]. Отметим, что в нашем понимании термины *суггестия* и *внушение* синонимичны, в своей работе мы оперируем термином *суггестия*.

С точки зрения лингвистики, суггестия — это особая форма речевого воздействия, осуществляемая на базе определенных типов текста и реализующая попытку продуцента (суггестора) корректировать установку реципиента (суггерендов) путем подачи информации таким образом, чтобы ее восприятие осуществлялось без критической оценки, бессознательно.

Лингвистический энциклопедический словарь признает коммуникативную и когнитивную (познавательную) функции языка базовыми [4, с. 564], однако исследователи А.К. Киклевич и Е.А.Потехина считают, что главной функцией языка является не информирование, а побуждение (суггестия, *прим. автора*) [2].

Анализируя медитативный дискурс, исследователь неизбежно выходит на суггестивность как на его конститутивный признак. Раскрыть суггестивный механизм можно путем выявления и описания лингвистических и экстралингвистических средств его формирования, которые взаимно дополняют друг друга и находятся в динамическом единстве.

Исследование палеоантропологических находок дает сведения о том, что из всех зон коры головного мозга человека, имеющих отношение к речевой функции, эволюционно ранее сформирована лобная доля, в том числе ее префронтальный отдел, в ведении которого находится механизм внушаемости. Данный факт дает основание для вывода о том, что первичной причиной формирования речевой функции послужила не потребность обмена информацией, а необходимость взаимовлияния индивидов: «Ключ ко всей истории второй сигнальной системы, движущая сила ее прогрессирующих трансформаций — перемежающиеся реципрокные усилия воздействовать на поведение другого и противодействовать этому воздействию...» [5, с. 434].

Г.В. Колшанский объясняет механизм суггестивного воздействия

относительной семантической свободой языка и подкрепляет выдвинутую идею анализом процесса индивидуальной психотерапии, где для исцеления реципиента, используя силу словесного воздействия, различные языковые приемы, моделируется идеальная картина и внушается ее реальность [3]. Наше исследование медитативных текстов как суггестивных единиц показывает правоту данного утверждения и тот факт, что по своей прагматике медитативный дискурс сближается с прагматикой психотерапевтического дискурса. Оба дискурса опираются на возможность через языковые механизмы суггестивного воздействия моделировать индивидуальную картину мира, и тем самым осуществлять трансформацию бессознательного суггеренда.

Прагмалингвистический анализ медитативного дискурса продемонстрировал принципиально важную для реализации коммуникативных целей взаимосвязанность речевого действия, материализующего его текста и коммуникативной ситуации, а также тот факт, что суггестор продуцирует суггестивный медитативный текст в соответствии с коммуникативной стратегией суггестии — усилить или изменить установку (неосознанный мотив), либо перевести установку в цель (осознанный мотив). Цель медитативного дискурса мы определяем как коррекция индивидуальной картины мира суггеренда методами суггестивного воздействия с целью актуализировать через бессознательные факторы, приводящие к исцеляющему результату. При этом отметим, что воздействие на бессознательное суггеренда предполагает работу с правым полушарием головного мозга, следовательно, с областью образов, символов, интуиции. При условии, что правое и левое полушария головного мозга работают по принципу попеременности (при активизации правого полушария временно угнетаются функции левого, и, наоборот, при активизации работы левого полушария угнетаются на это время функции правого), стратегия успешного суггестивного воздействия должна предусмотреть тактики, тормозящие активность левого полушария, чтобы эффективнее вовлечь в работу правое полушарие.

Анализ медитативного дискурса показал, что для успешного осуществления стратегии суггестивного воздействия праксисом выработаны прототипические параметры медитативного текста.

Перейдем к рассмотрению экстралингвистических приемов суггестивного воздействия.

Опираясь на труды В.М. Кандыбы [1], согласно которым выделяются девять факторов, способствующих суггестии и гипнозу, в рамках прототипических параметров медитативного дискурса мы выделили присутствие шести из них, что подтверждает суггестивную направленность медитативного дискурса.

Медитативный праксис выработал прототипические этапы суггестивного воздействия:

1. Преднастройка на суггестивное воздействие — фасцинативное ожидание, основанное на доверии, личном положительном опыте, знании;

авторитете и сакральности суггестора и самого праксиса медитации. Если проанализировать фактор преднастройки с точки зрения лингвистики, то номинация суггестора в рамках медитативного дискурса вербализируется как «мастер медитации», «психолог», «психотерапевт», «инструктор йоги», «учитель», «гуру», и ключевыми концептами к этим номинациям являются «авторитетность» и «сакральность». Ключевые концепты к праксису медитации вербализуются как «сакральность» и «доверие». Таким образом, создается основание для погружения суггеренда в «состояние лингвистического транса», особое «состояние открытости и доверия к слову» [8, с. 132]. Во избежание ятрогенного воздействия медитативный дискурс и текст должны соответствовать требованиям лингвистической и эмотивной экологичности, а сама личность суггестора — требованиям культуры речи и суггестивного самоконтроля и эмотивной культуры.

2. Предсуггестия — комплекс невербальных факторов различных семиотических систем, создающих атмосферу, которая тормозит критически-логическую деятельность левого полушария и активизирует образно-интуитивную деятельность правого. Факторами предсуггестии являются место суггестивного воздействия — безопасное, аттрактивно-суггестивное пространство, где исключено вторжение посторонних факторов, которые способны повредить суггестивному процессу, а также эмотивные факторы формирования предсуггестивной атмосферы, воздействующие на первую сигнальную систему, к таковым относятся звуки природы, музыка или пение (большее суггестивное влияние имеет иноязычный текст, чем текст на родном языке), освещение, метроном, запахи, произведения искусства, религиозные символы.

3. Вербальная предсуггестия воздействует на психофизиологические характеристики суггеренда и является прототипическим этапом медитативного дискурса, овнешняется в фазе премедитации, когда суггеренд с помощью дискурсивно-текстовых формул реализует необходимое условие успешного суггестивного акта — достижения суггерендом мышечного расслабления, психологического покоя и комфорта, остановки внутреннего диалога (отсутствии посторонних мыслей) и рефлексии на посторонние раздражители. На уровне лингвистического анализа синтаксических характеристик, формирующих суггестивность текстового выражения инструкции суггеренда по вхождению в медитативное состояние, эксплицируется оформление коротких и ясных по смыслу команд суггестора как последовательности коротких односоставных (реже двусоставных) предложений, в которых роль предиката отведена глаголу повелительного наклонения: «Примите удобную позу. Расслабьтесь. Расслабьте все мышцы. Сделайте глубокий вдох и выдох. Настройтесь на Высшее». Распространение таких предложений бывает крайне скудным и обычно представлено определением объектного дополнения «удобная поза», «глубокий вдох».

Средством креолизации текста (для суггерендов, работающих непосредственно с медитативным текстом) является знак препинания многоточие, который реализуется в процессе дискурса как паралингвистическое явление значимой паузы, несущей суггестивную нагрузку. Во время такой паузы суггестором отводится дополнительное время для работы психики суггеренда с полученной командой или инструктивным шагом. Еще одним средством креолизации инструктивной части медитативного текста служит графическое оформление команд в столбик:

«Сядьте или лягте, как вам удобно...

Расслабьтесь...

Заглушите внутреннюю болтовню...

Сделайте 3–4 глубоких вдоха и выдоха...

Хорошо расслабьте мышцы лица...».

В ряде случаев команды нумеруются, получая внешнее оформление пошаговой инструкции:

«1. Сядьте на подушку или стул в своем обычном медитативном пространстве.

2. В течение нескольких минут следите за своим дыханием.

3. Теперь по очереди вспомните все проблемы со здоровьем...».

Таким образом, инструктивный текст премедитации приобретает негомогенный характер, включает в себя математические знаки (цифры).

4. Овладение вниманием суггеренда, установление суггестивного контакта (раппорта) и последующее ведение суггеренда достигается суггестивными приемами концентрации внимания на ощущениях отдельных частей своего тела, на дыхании, на речевых паттернах суггестора. Проиллюстрируем примером: «Для проведения процедуры медитации стоит выбрать спокойную, темную, хорошо проветриваемую комнату. Займите удобное положение — сидя или лежа. Закройте глаза и расслабьтесь. Сконцентрируйтесь на своем дыхании».

5. Суггестивно-коррекционное влияние медитативных текстов формируется посредством включения в текст аксиологически ценных концептов и вербальной мифологизации личности. Так, например, в медитативных текстах, направленных на поиск пары, дается суггестивная установка через систему перцептивных образов воспроизвести в сознании предполагаемую встречу «со своей второй половинкой», при этом суггестор активизирует различные каналы восприятия суггеренда: обоняние — «почувствуйте запах волос», осязание — «почувствуйте структуру кожи», слух — «услышьте дыхание», зрение — «А теперь посмотрите на берег: по кромке белоснежного прибоя к вам идет человек — это ваша половинка», вкус — «Отведайте сочных плодов, висящих перед Вами на ветвях диковинного дерева». Создается терапевтическая метафора, посредством которой корректируется индивидуальная картина мира суггеренда.

6. Постсуггестия осуществляется для закрепления суггестивного влияния медитации прорисовкой или текстовой записью наглядно-чувст-

венных образов, визуализированных во время процесса медитации — «запишите все, что вы видели и ощущали». В случае возникновения стрессовых ситуаций суггеренду дается инструкция воспроизвести ощущения, полученные в ходе медитации или для более точного воспроизведения пережитых ощущений вернуться на некоторое время в пространство медитации: «Помните, что вы можете вернуться в это прекрасное место в любой момент, когда это потребуется...»; «Возвращайтесь в пространство медитации каждый раз, когда чувствуете тяжкий груз ответственности при работе сиделкой»; «Отныне в любой момент, когда вы почувствуете, что начинаете сопротивляться течению жизни, можете вспомнить то чудесное ощущение единства и согласованности всего сущего, которое вы испытали во время медитации».

Перейдем к анализу лингвистических приемов суггестивного воздействия, эксплицируемых в тексте. И.Ю. Черепанова говорит об эффективности психологической коррекции суггеренда силой слова с помощью «универсального метода вербальной мифологизации личности (ВМЛ) или лингвистического кодирования, которые применяются и в психотерапии, и в социальной терапии. Суть ВМЛ — создание в словах данной чудесной личностной истории... и закрепление состояния творческого транса...» [7, с. 117].

В ходе анализа мы выделили в структуре текста медитации ряд суггестивных техник:

1. Дискурсивные формулы разной степени клишированности, представляющие собой маркер медитативного дискурса: «Включите приятную, медитативную музыку. Ложитесь на кровать, закройте глаза и расслабьтесь», «Обратите внимание на дыхание», «Расслабьте мышцы». Дискурсивные формулы характерны для инструктивной части медитативных текстов. В целом, дискурсивные формулы формируют стереотипное восприятие суггестивного текста, тем самым повышая эффективность воздействия на суггеренда.

2. Лексический повтор, являющийся отражением эмотивности медитативного текста, усиливает суггестивный потенциал:

«С каждым вдохом... впитываете извне приятную... животворную силу...

С каждым вдохом все новые... и новые порции силы... стекаются извне... в ваше тело...

Вы как бы вдыхаете... извне... потоки силы...».

3. Суггестивным приемом является абсолютизация ключевого концепта, и так наделенного аксиологической ценностью: «полное очищение», «абсолютный покой», «любовь навсегда», «все, что угодно вашей Душе».

4. По композиции медитативные тексты делятся на две большие группы: позитивные, прагматически направленные на то, чтобы приобрести положительное качество (медитация «Рождение счастливой жен-

ской судьбы») и негативные (медитация «Избавление от невроза») — чтобы избавиться от отрицательного качества.

5. Хронос медитативного дискурса суггестивен по определению. Как показал анализ языкового материала, хронос инструктивной части апеллирует к координате времени «здесь и сейчас», т.к. они расшифровываются в режиме экономии когнитивных усилий, автоматически, и, соответственно, первыми попадают в сферу бессознательного: «Сейчас» — перцептуальное время суггерендов [9]. В основной части медитативного текста хронос маркирован выходом в континуальное пространство вечности и бесконечности, при этом локус пересекается с хроносом: «Река времени берет начало в источнике жизни и течет в океан бесконечности».

6. Локус основной части медитативного текста также маркирован суггестивностью, поскольку представляет собой вербализированное мифологическое пространство, заполненное субъективными наглядно-чувственными образами суггеренда: «Поплавайте в море на яхте или с дельфинами, погуляйте по острову, где есть много буйной зелени, экзотических фруктов, водопады с голубыми купелями, ваш красивый дом».

В качестве выводов отметим, что медитативный дискурс характеризуется суггестивностью. Медитативный дискурс состоит из прототипических этапов суггестивного воздействия: преднастройка, предсуггестия, вербальная предсуггестия, овладение вниманием суггеренда и установление раппорта, суггестивно-коррекционное влияние, постсуггестия. Среди лингвистических приемов суггестивного воздействия, эксплицируемых в тексте, выделяются: дискурсивные формулы, повторение слов и словосочетаний, абсолютизация ключевого концепта, континуальность хроноса, мифологичность локуса.

Список литературы

1. Кандыба В.М. Основы гипнологии: Основы психофизиологии. СПб. 1999. 511 с.
2. Киклевич А.К., Потехина Е.А. О суггестивной функции текста // Фатическое поле языка. Пермь: Перм. ун-т, 1998. С. 56–59.
3. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 103 с.
4. Лингвистический Энциклопедический Словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2001.
5. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории Проблемы палеопсихологии. М.: Мысль, 1974. 487 с.
6. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 494 с.
7. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. М.: «КСП+», 1999. 416 с.
8. Черепанова И.Ю. Клич Гамаюн. Научная магия суггестивного влияния языка. М.: Издательский дом «Профит Стайл», 2007. 464 с.
9. Юданова Е.Т. Суггестивная функция языковых средств англоязычного политического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 181 с.

ИЗ ОПЫТА ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

М.Р. Дпирян, А.Р. Багдасарян
Ереванский государственный университет
(Ереван, Армения)

Одним из эффективных способов обучения иностранных студентов русскому языку является знакомство с произведениями русской литературы, в частности, русской поэзии. Эта тема обсуждается неоднократно. Однако следует заметить, что универсальной модели использования поэтических текстов при обучении русскому языку нет. Поэтому любые попытки решения данной задачи нам представляются актуальными.

Использование поэтических текстов помогает формированию навыков чтения, расширению лексического запаса. Ведь поэтический текст — это «своеобразный единый языковой организм, индивидуальный, завершенный, связный и цельный, представляющий собой взаимосвязанную и взаимообусловленную структурно-содержательную систему» [1, с. 6]. Стихотворные тексты, в отличие от прозаических, невозможно адаптировать. Поэтому это должны быть произведения небольшого объема, обладающие при этом лексической доступностью и познавательной ценностью. На начальных этапах обучения простые тексты могут использоваться в качестве упражнений по фонетике. В дальнейшем они могут стать частью занятий по развитию речи, а на более продвинутом этапе становятся материалом для дискуссии. Так, по высказыванию Ю.М. Лотмана, «текст сознательно превращается в урок языка» [2, с. 19].

При обращении к поэтическим текстам в иностранной аудитории не всегда возможен литературоведческий и лингвистический анализ. Единственный метод, позволяющий облегчить чтение поэтического текста — это подробный лингвострановедческий и социокультурный комментарий [3, с. 5–56].

Попробуем показать, как можно изучать в иностранной аудитории стихотворение А.С. Пушкина «Ты и вы».

1.1. Творчество великого русского поэта и писателя Александра Сергеевича Пушкина хорошо известно в нашей стране. С детства мы приобщаемся к миру русской сказки благодаря замечательным произведениям А.С. Пушкина, потом знакомимся с его прозаическими произведениями.

Какие произведения этого автора вы можете вспомнить и назвать?

1.2. Сегодня мы познакомимся со стихотворением А.С. Пушкина «Ты и вы». Посмотрите на заглавие стихотворения. Какие мысли возникают у вас от этого сочетания слов? Что может означать такое сочетание? Да, это может быть один и много, близкий друг и уважаемый человек, это может быть просто обращение.

1.3. Скажите, пожалуйста, о чём может быть стихотворение с таким

названием?

Чтение стихотворения «Ты и вы»:

Пустое *вы* сердечным *ты*

Она, обмолвясь, заменила

И все счастливые мечты

В душе влюблённой возбудила.

Пред ней задумчиво стою,

Свести очей с неё нет силы;

И говорю ей: как *вы* милы!

И мыслю: как *тебя* люблю!

2.1. Поговорим о названии стихотворения. Какой частью речи являются слова *ты* и *вы*? Это личные местоимения, которые используются при обращении. Они противопоставлены друг другу. Скажите, когда употребляются эти местоимения? Конечно, местоимение *ты* мы используем, когда обращаемся к близкому человеку, при обращении к человеку младшего возраста. Местоимение *вы* — при обращении к малознакомому человеку, при обращении к человеку, более старшему по возрасту.

2.2. Как автор характеризует эти местоимения? Вы правы, А. Пушкин дает им эпитеты «пустое» и «сердечное». Почему *вы* называется пустым, а *ты* сердечным? Какое значение приобретают эти местоимения у Пушкина?

2.3. Что означает слово *обмолвясь*? Почему она заменила *вы* на *ты*?

2.4. Почему автор «пред ней задумчиво стоит» и не в силах свести с неё очей?

2.5. Почему автор говорит одно, а мыслит другое?

2.6. С какой целью противопоставляются глаголы говорить — мыслить?

2.7. Как вы думаете, почему стихотворение состоит из двух строф? Кто является героем первой и второй строфы?

3.1. Прочитайте первые две строчки стихотворения. В них указывается тот человек, кому посвящено это стихотворение. «Она» — это Анна Алексеевна Оленина. О поводе к стихотворению говорит запись самой Олениной: «Анна Алексеевна Оленина ошиблась, говоря Пушкину «ты», и он вскоре привез ей эти стихи».

3.2. Какое состояние передаёт А.С. Пушкин в этом стихотворении? Какова тема и идея этого стихотворения?

4.1. Оправдались ли ваши предположения и ожидания при работе с текстом?

4.2. После проведенной работы с текстом можете ли вы ответить, почему автор выбрал для своего стихотворения именно такое название?

4.3. Как вы думаете, позволяют ли лексические и грамматические средства армянского языка перевести это стихотворение? Попробуйте перевести его на армянский язык.

4.4. Напишите небольшое сочинение, в котором отражается ваше личное отношение к стихотворению.

4.5. Выучите наизусть стихотворение А.С. Пушкина «Ты и вы».

Ключи:

2.1. Местоимение — часть речи, замещающая слова других частей речи. Местоимения, использованные Пушкиным, относятся к разряду личных местоимений. Личные местоимения *ты* и *вы* составляют основу речевого этикета. На *ты* обращаются друг к другу в семье, между родственниками, друзьями; на *вы* — люди малознакомые и незнакомые. Местоимение *вы* принято также в официальной и служебной обстановке. До конца XVII века в России всеобщим было обращение на *ты*. В эпоху Петра Первого вежливое *вы* стало международной формой общения и употреблялось сначала только в дипломатической переписке. Потом оно перешло и в другие сферы общения. Постепенно в бытовом обращении закрепилось *ты*, а *вы* стало знаком официальной вежливости. В современном русском языке слова *ты*, *вы*, *Вы* пишутся по-разному.

Например: *Когда ты приехал? Ребята, вы выполнили домашнее задание? Александр Пушкин, Вы наш любимый поэт!*

2.2. Во времена А. Пушкина *вы* было обычной, обязательной формой светской вежливости между юношей и девушкой, мужчиной и женщиной. *Ты* было допустимо только к равному по положению человеку или как знак близких отношений. Лирический герой А.С. Пушкина говорит о желании перейти от официальных отношений к близким, отсюда и сердечное *ты*.

2.3. Обмолвиться — нечаянно, по ошибке употребить не то слово, которое нужно; оговориться.

2.7. Композиционно стихотворение состоит из двух частей, которые противопоставляются друг другу. Предмет первой строфы — «она», предмет второй строфы — «я», «лирический герой», «он». Произведение построено также на противопоставлении внешней и внутренней речи; как противопоставляются друг другу по значению слова второй строфы: говорю — мыслю.

И говорю ей: как вы милы!

И мыслю: как тебя люблю!

3.1. Анна Алексеевна Андрю-Оленина (11.08.1808—18.12.1888), графиня де Ланженрон, дочь Алексея Николаевича Оленина, первого директора Петербургской публичной библиотеки, президента Академии художеств. По свидетельству современников, Анна Алексеевна была назначена фрейлиной к императрицам, при дворе считалась одной из выдающихся красавиц, выделялась блистательным умом. Пушкин увлекся ею бурно и мучительно, о чем свидетельствуют не только прекрасные стихи «Её глаза», «Не пой, красавица, при мне», «Предчувствие», «Город пышный, город бедный», многие строфы «Онегина», но и рисунки профиля Анны на рукописях этого периода. В 1828 г. Пушкин сватался к ней, но получил отказ. Прощание с уходящей любовью нашло отражение в знаменитом стихотворении «Я вас любил...».

3.2. Автор передает сложное состояние влюблённой души — от легкой, шутилой влюбленности до всежигающей страсти.

Таким образом, обращение к поэтическим текстам позволяет развить познавательную активность, а также способствует формированию социокультурной и лингвострановедческой компетенций.

Список литературы

1. Филимонова Н. Ю. Художественный текст в иностранной аудитории. В., 2004.
2. Лотман Ю.М. Три функции текста // Внутри мыслящих миров. М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. СПб., 2008.

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ

Г.Ф. Зиннатуллина

*Казанский национальный исследовательский
технический университет имени А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

За последние десятилетия в методологии и практике преподавания иностранных языков произошел значительный сдвиг: на основе известной концепции о неразрывной связи между языком и культурой в международном масштабе подтверждена необходимость сочетания преподавания языка и соответствующих культурологических реалий. В настоящее время стал непререкаемой истиной тот факт, что овладение любым иностранным языком невозможно без знания культуры (то есть литературы и страноведения) страны изучаемого языка. Задачи изучения литературы в процессе преподавания иностранного языка сложны и многообразны. Прямо или косвенно они связаны с проблемами включения в педагогический процесс этического и эстетического начала, воздействуя на учащихся с позиций целенаправленного и последовательного развития их интеллекта, интеллигентности и других общественно и личностно значимых черт, столь необходимых в нашу технократическую эпоху и являющихся несомненной принадлежностью гуманного человека.

Названные задачи значительно расширяют круг функций, выполняемых литературой как учебным предметом, ибо качество художественности учебного процесса и учебно-методического комплекса становится тем фундаментом, на котором должна строиться вся педагогическая система обучения иностранному языку, в нашем случае — татарскому. Но чтобы успешно выдержать столь большие дидактические нагрузки, сам «художественный фундамент» процесса обучения должен быть педагогически обоснован, разработан до мелочей и выверен на практике.

Мы пытаемся рассмотреть этот фундамент в процессе обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории. С самого детства мы всегда знакомимся с окружающим миром через стихи, которые нам читают бабушки и матери и, которые благодаря своей мелодичности долго хра-

няться в нашей памяти. Благодаря этому у учащихся создается языковое чутье и снимается языковой барьер, особенно в аудитории без языковой среды. Цель обучения, особенности системы языка и условий языковой среды, отличительные черты самих учащихся, их уровень владения татарским языком — все это нельзя не учитывать при составлении разных методических приемов для преподавательской работы над художественным произведением.

Ключ к художественному тексту каждому студенту дает индивидуальный читательский отклик. Наша цель — помочь студентам раскрыть смысл текста самостоятельно, а затем обсуждать его в группе вместо навязывания смысла.

Традиционно текст понимается как продукт с содержащимся в нем смыслом, который навязывается ученикам, обучение стилистике также слишком узко понимает текст как закрытую систему слов, чей лингвистический анализ якобы ведет к извлечению смысла. Ни передача смысла, ни лингвистический анализ не могут способствовать развитию читательского отклика, так как смысл навязывается, тогда как читательский отклик подразумевает самостоятельное построение смысла.

В процессе чтения смысл текста конструируется в виде читательского отклика, под которым мы понимаем создаваемый читательский текст, т.е. представление о тексте автора в сознании читателя, результат переработки текста, продукт активной творческой деятельности читателя. Потенциально заложенная в тексте информация реализуется в зависимости от читательского опыта; в каждый момент чтения конструирование, создание текста обусловлено имеющимся на этот момент набором впечатлений; изменение позиции читателя заставляет различные отношения, мысли, чувства, идеи воздействовать и изменять друг друга.

Отклик на художественный текст — это не способность читать или писать: речь идет о ментальном процессе взаимодействия читателя и текста, который может быть передан словами лишь выборочно. Как отмечает И.В. Соловьева, «понимание может существовать как цель, как процесс, но не как достигнутый результат» — понимание всегда выступает как «попытка понять», читатель стремится не к тому, чтобы понять, «что хотел сказать» автор, а к тому, «что хотел понять» автор [3, 6]. Чтение художественного текста принадлежит к числу тех занятий, которые могут лишь частично контролироваться преподавателем. Отклик нельзя точно предсказать, предугадать. Преподаватель может уверенно заявить, что работа с книгой будет успешной и затем быть пораженным реакцией аудитории, поскольку каждый студент обладает уникальным сочетанием жизненного опыта, ценностей, фоновых знаний и интересов, которые он привносит в текст. Отклик — уникален.

Целью любой программы обучения чтению художественного текста должна быть помощь студентам в развитии отклика. Роль преподавателя — вести читателя. Преподавателю следует воздерживаться от передачи студентам готовых суждений и интерпретаций, навязывания своего

мнение о «смысле» текста или о том, в каком русле следует вести обсуждение. Проблема в том, как свежим взглядом посмотреть на знакомый текст и сосредоточиться на откликах студентов, а не на собственных знаниях и полной уверенности, что же мы собираемся «сделать» с книгой.

Индивидуальный отклик может быть изменен реакцией группы вплоть до противоположного. Легко внушаемые люди, которым нравится рассказ, могут принять позицию большинства, которые считают его скучным, неинтересным, и наоборот. Поэтому после чтения художественного произведения очень важно дать время на индивидуальный отклик как результат взаимодействия только автора и читателя без вмешательства преподавателя и мнений других студентов. Необходимо вывести читателей на активизацию собственного опыта.

Читатель не должен слишком пассивно следовать за автором, но ему следует избегать и чрезмерной независимости, поскольку в первом случае читатель в большей степени декодирует авторское сообщение, чем создает свой отклик на прочитанное, а во втором — имеет место независимое речевое творчество.

Необходимо поощрять разнообразие откликов, стремиться к тому, чтобы были представлены разные точки зрения. Разнообразие интерпретаций, а главное, обсуждение того, что дало им основание, дают большие возможности для дискуссии.

Обучение, центрированное на отклике, существует в атмосфере эксперимента с не жестко контролируемыми заданиями, дающими возможность творчества. Это возможно, если учитель предлагает «открытые» вопросы и сам готов менять свою точку зрения вместо безоговорочной уверенности в своей правоте.

Процесс понимания текста — это и процесс порождения. Воспринимая текст — результат деятельности автора, читатель осуществляет встречное порождение смысла текста, как результат собственной деятельности. В таком подходе нам видится идея методической системы, ориентированной на диалог равноправных сознаний, открытой к восприятию сложных, неоднозначных писательских миров и постепенно развивающей читательский отклик. Текст выступает как стимул речемыслительной деятельности, что вовсе не означает отказ от взгляда на текст как коммуникацию и не противоречит пониманию текста как динамического явления.

Отказ от идеи существования в тексте одного единственного, заложенного автором, смысла, безусловно, должен отразиться на подходе к обучению чтению, так как он придает новое значение роли читателя в этом процессе. Необходимо вести студентов к собственному постижению смысла. Этот процесс может происходить и индивидуально, и в группах, но только не путем навязывания преподавателем.

Часто студенты говорят, что им нравится произведение, но не могут объяснить, почему оно оказала влияние на них; таким образом, помимо

формирования читательского отклика, необходимо помочь им осознать свой процесс чтения.

Одним из путей достижения этой цели является использование так называемого «журнала чтения». Суть его заключается в том, что во время чтения художественного текста студенты записывают свои идеи, мысли, ассоциации и записи производятся в технике «потока сознания», поскольку целью является не написание сочинения по книге, а стимулирование речемыслительной деятельности через обращение к собственному опыту и попытку постичь авторский замысел. Студенты работают с текстом, заполняя журнал чтения самостоятельно, а это является важным шагом на пути становления думающего, независимого читателя; данная форма работы с текстом позволяет студенту самостоятельно выбирать, что и о чем писать, предоставляя большую степень свободы и раздвигая строгие рамки привычных заданий; записи впечатлений в журнале чтения предшествуют более обдуманному обсуждению и выполнению заданий, повышая эффективность процесса обучения чтению; журнал чтения содержит также потенциал для критического мышления, которое развивается по мере того, как ученики пытаются оценить книгу, постичь ее смысл; журнал чтения действует как катализатор мыслительных процессов, связывая чтение и письмо.

Основная идея журнала чтения полностью отражает наше понимание взаимодействия позиций автора и читателя, а именно — взгляд на создание и понимание текста как на схожие процессы создания смысла. И чтение, и письмо — это акты сочинительства. Движущей силой обоих процессов является желание создания смысла.

Такой методический прием как журнал чтения позволяет преподавателю эффективно управлять процессом чтения. Однако управление происходит очень ненавязчиво и дает студентам свободу работы над текстом, не ставя их в жесткие рамки. В принципе форма журнала может быть различной. Главным требованием является постепенный переход от чтения как декодирования печатных знаков к чтению как истолкованию авторского замысла, неизменно включающему собственный отклик на прочитанное.

В целом, предложенная модель рассматривает чтение как активно мыслительный процесс, направленный на восприятие системы смыслов текста и позволяет эффективно решать задачу обучения пониманию художественного текста, которое, в сущности, является обучением создания отклика, может быть использована при пересмотре сложившейся практики работы с иноязычным художественным текстом.

Список литературы

1. Ефимов А.И. Об изучении языка художественных произведений. Минск, 1953. 140 с.
2. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. М.: Изд-во Моск. ун.-та, 1961. 519 с.

3. Зиннатуллина Г.Ф. Диалог — ведущий метод коммуникативного обучения в методике преподавания русского языка как неродного // Казанская наука. 2013. № 1. С. 179–181.
4. Соловьева И.В. Техника понимания как одна из проблем художественной герменевтики // Принципы изучения художественного текста. Саратов, 1992. С. 6.
5. Пищальникова В.А. Психопоэтика. Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 1999. С. 52.
6. Поварисов С.Ш. Мәктәптә әдәби әсәрләрнең телен өйрәнү. Казан: Тат. кит. нәшр., 1978. 124 б.
7. Поварисов С.Ш. Әдәби әсәрләр теле. Уфа, 1991. 127 б.
8. Хаков В.Х. Татар әдәби теле: Стилистика. Казан: Татар, кит. нәшр., 1999. 304 б.
9. Хурматуллина Р.Ш. Лингвистическая поэтика стихотворных произведений Гамиля Афзала: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казан, гос. ун.-т. Казан, 2004. 28 с.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ ТАТАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*Ф.М. Ильдарханова
Мензелинское медицинское училище
(Мензелинск, Россия)*

Великий просветитель татарского народа Каюм Насыри писал, что для того, чтобы знать чужой язык, необходимо прекрасно владеть родным языком, хорошо знать его правила.

Ф.Ф. Харисов отмечает, что при определении лингвистических основ изучения татарского языка русским необходимо иметь в виду два фактора: опору на исходные положения татарского языкознания, то есть систему самого татарского языка; учет данных сопоставительного анализа систем татарского и русского языков [2, с. 58].

Большое значение сопоставительному анализу двух языков придают В.А. Богородицкий, М.Х. Курбангалиев, Р.С. Газизов, Э.М. Ахунзянов, Ф.С. Фасеев, Р.А. Юсупов, Ф.Ф. Харисов и др.

Грамматическая система в процессе обучения языку служит направляющей силой, ведущей к практическому овладению языком.

В татарском языке огромную роль играет закон сингармонизма — небного и губного. Татарский язык относится к агглютинативным языкам, характеризующимся целостностью корня при всех добавлениях аффиксов, механическим присоединением аффиксов друг другу, сущностью аффиксам одного грамматического значения.

В татарском языке аффиксы строго типизированы, однако имеются фонетические варианты по твердости и мягкости, звонкости — глухости, ротового или носового характера звуков.

В татарском языке, в отличие от русского, нет грамматического рода. Имя существительное характеризуется аффиксами числа, принадлежности, падежа, которые располагаются в перечисленном выше порядке. Единственное число в татарском языке представлено нулевой морфемой, а в русском языке такого не наблюдаем. Категория принад-

лежности является особенностью татарского существительного, в отличие от русского языка.

Следующей категорией, требующей особого внимания, является категория падежа. Совпадая количественно, падежи в татарском и русском языках существенно отличаются по значениям. В татарском языке существительные в форме основного падежа могут выступать в роли подлежащего, сказуемого, определения, дополнения. Русский именительный падеж — это падеж подлежащего и сказуемого.

Существительные в притяжательном падеже обозначают обычно лицо или предмет, которому принадлежит или к которому относится данный предмет.

Родительный падеж русского языка отличается многообразием значений субъекта, принадлежности, качества, объекта и др.

Направительный падеж в татарском языке обозначает тот предмет, по направлению к которому совершается действие, или которого достигает другой предмет, срок на который что-либо дается, а также цену, стоимость предмета, цель, образ действия. Направительный падеж часто выполняет функции и русского винительного падежа.

Дательный падеж в русском языке употребляется с предлогами и без них и может выражать различные значения объекта, субъекта, а также может иметь определительное значение.

Винительный падеж в татарском языке выражает прямой. Иногда может выражать значение времени. Винительный падеж русского языка употребляется в значении места, времени, косвенного объекта и др.

Исходный падеж в татарском языке обозначает предмет или пункт, от которого исходит действие; материал или вещество, из которого что-либо сделано; название части предмета, по которой узнают предмет; имя лица, явление, предмет, которого избегают, от которого удаляются; причину; объект; время.

Творительный падеж существительных в русском языке отличается разнообразием значений времени, орудия, предикативности.

Местно-временной падеж в татарском языке обозначает место или время нахождения, пребывания предмета.

Предложный падеж в русском языке употребляется с предлогами в значениях места и времени [1, с. 45–54].

В татарском языке падежные формы употребляются с послелогоми, которые являются неизменяемыми частями речи, выражающими синтаксические отношения в предложениях и управляющими каким-либо падежом. Послелог и послеложные слова в татарском языке следуют за существительным, предлоги в русском языке располагаются перед существительным. В русском языке падежные формы существительных (кроме именительного падежа) употребляются с предлогами, которых нет в татарском языке.

В татарском языке все существительные склоняются по одному ти-

пу, а в русском — в зависимости от окончаний они делятся на три склонения.

Прилагательные в татарском языке выражают признак предмета и чаще всего относятся к существительному, ставятся непосредственно перед ним, не подвергаясь никаким изменениям. В русском языке имена прилагательные изменяются по родам, числам и падежам, т.е. они согласуются с существительными в роде, числе и падеже.

Имена числительные в татарском языке связываются с существительными путем примыкания, причем существительные обычно имеют форму единственного числа. Отличие в татарском — несклоняемость при сочетании с именем. В русском языке числительные имеют свои грамматические признаки: связь с существительными выражается падежными формами единственного и множественного числа.

В русском языке вопрос *что?* относится только к неодушевленным существительным. В татарском языке вопрос *кто?* ставится только к существительным, обозначающим людей, а ко всем остальным — вопрос *что?*

В русском языке к существительным единственного и множественного числа ставятся вопросы *кто? что?* В татарском языке, в отличие от русского, к существительным единственного и множественного числа ставятся вопросы *кем? кемнәр? нәрсә? нәрсәләр?*

Основными различиями местоимений в русском и татарском языках являются разряды местоимений, их количество, наличие или отсутствие категорий рода, числа.

В татарском языке глагол имеет много временных и неличных форм. Формы времени глагола татарского языка не совпадают с формами времени русского языка. В татарском языке категория вида глаголов вообще отсутствует, а система времени более сложная, так как каждое время имеет несколько форм.

Имеются существенные различия в формах прошедшего времени. В современном русском литературном языке имеются две формы прошедшего времени, связанные с категорией вида. А в татарском языке значение прошедшего времени осуществляется двумя способами: синтетическим и аналитическим.

В татарском языке нет категории глагольного вида, но значения способа протекания действия выражаются вспомогательными глаголами и особыми аффиксами.

В татарском языке, в отличие от русского, деепричастие может относиться к различным лицам, т.е. может иметь подлежащее, что позволяет стать этой конструкции синтетическим придаточным предложением.

В татарском языке причастие стоит перед существительным, не изменяется ни по падежам, ни по числам, в отличие от русского языка, где причастие согласуется с определяемым словом и роде, числе и падеже.

Не надо забывать, что современный мир является многонациональным и поликультурным, а каждый из нас воспринимает окружающий мир в призме родного языка.

Список литературы

1. Татарская грамматика: в 3-х т. Морфология. Казан: Тат. кн. изд-во, 1993. Т. 2. 398 с.
2. Харисов Ф.Ф. Обучение татарской устной речи: Лингводидактические основы первоначального обучения татарской устной речи в русской школе. Казань: Магариф, 1999. 175 с.

ОБ ОСНОВНЫХ ЭТАПАХ ИЗУЧЕНИЯ МЕТОНИМИИ

Ц.Н. Квливидзе
Тбилисский государственный университет
им. Ив. Джавахишвили
(Тбилиси, Грузия)

Интереснейшим аспектом семасиологии представляется изучение изменения семантики слова, в частности, образования переносных значений. Этой серьезной и сложной проблеме посвящено множество исследований, начиная с античности и до наших дней. История изысканий в области переносного значения настолько обширна, что ее трудно изложить в рамках небольшой статьи.

Цель настоящей работы гораздо скромнее: указать основные этапы изучения метонимии (в первую очередь, как вида переносного значения, а не как тропа).

Механизм метонимических изменений представляет собой перенос наименований явлений, предметов и их признаков по их смежности или — шире — по их связи в пространстве и времени.

Замечания о сущности метонимии встречаются уже у античных авторов. Наиболее общее определение принадлежит Цицерону, который называет «метонимическими выражениями такие, в которых вместо точно соответствующего предмету слова подставляется иное с тем же значением, заимствованное от предмета, находящегося с данным в тесной связи».

Квинтилиан усматривает суть метонимии «в замене того, о чем говорится, причиной этого последнего». Однако причинно-следственная связь далеко не охватывает всего многообразия метонимических изменений, хотя и составляет значительную их долю.

Более полно метонимия описана в «Риторике к Гереннию». Ее автор признает сложность составления всеохватывающей классификации метонимических явлений: «При обучении всем этим наименованиям, — отмечает он, — труднее бывает установить их классификацию, нежели в поисках за ними открыть их, потому что переименования подобного ро-

да вполне привычны языку не только поэтов и ораторов, но и повседневной речи». В «Риторике к Гереннию» названы метонимические ассоциативные линии: изобретатель — изобретенная вещь, орудие — деятель, процесс — результат, содержимое — содержащее [1].

Античные авторы разграничивают метонимию и синекдоху, как сходные, но самостоятельные виды переносного значения. Однако единого мнения в этом разграничении у них нет.

К примеру, «Риторика к Гереннию» относит к распознаванию (т.е. к синекдохе) только тот «случай, когда целая вещь узнается по малой части, или когда по целому узнается часть». Квинтилиан же, указывая на «некоторое сходство» синекдохи и метонимии, понимает синекдоху широко: «Синекдоха способна разнообразить речь, так что на основании чего-либо одного мы уразумеваем многое: по части — целое, по виду — род, из предыдущего — последующее. И наоборот... Большую роль в речи играет и свободное обращение с единственным и множественным числом».

Положения теоретиков античной риторики легли в основу многочисленных исследований позднейшего времени вплоть до современности.

В русской филологической науке подробный анализ метонимии и синекдохи встречается у М.В. Ломоносова, который стремится к их последовательному отделению друг от друга, хотя это не всегда ему удается.

«Метонимия, — по М.В. Ломоносову, — есть когда вещей, некоторую принадлежность между собой имеющих, имена взаимно переносятся...» [2].

В «Кратком руководстве к риторике на пользу любителей сладкоречия» (1743 г.) М.В. Ломоносов выделяет шесть видов метонимических ассоциаций: 1) «действующая вещь» вместо «страждущей» (читать Вергилия, вместо стихи Вергилия); 2) действие вместо «действующей вещи» (убийство достойно казни, вместо убийца); 3) «место или содержащая вещь» вместо содержимой (Москва радуется, вместо жители Москвы; стакан выпил, вместо то, что в стакане); 4) признак вместо вещи (луна, вместо Турция); 5) обладатель вещи вместо нее самой (Укалегон горит, вместо дом Укалегона); 6) «причина вместо действия» («разбойникам пример дать, т.е. разбойника повесить») [3].

Пятью годами позже, в «Кратком руководстве к красноречию» М.В. Ломоносов включает в метонимию еще два разряда: «когда материя прие́млетсЯ вместо той вещи», которая из нее сделана («серебром искупить, то есть серебряными деньгами») и когда называется «вещь сделанная вместо самой материи» («хлеб собирать с поля, то есть пшеницу») [2], а ко второму из прежних разрядов добавляет: «действие или свойство вместо действующего», поясняя примером: «милость на суде похвальна, то есть милостивый».

Сущность синекдохи М.В. Ломоносов видит в перенесении «речения» от большего к меньшему или от меньшего к большему. Большинство разновидностей синекдохи у него совпадает с Квинтилиановыми. Однако вместо ассоциативной линии «предыдущее — последующее» в

«Кратком руководстве к риторике» появляется линия «материя вместо вещи, из оной материи сделанной», которая в «Кратком руководстве к красноречию» отнесена уже к метонимии, уступая место новому разряду — когда известное число полагается вместо неизвестного: там тысячи валятся вдруг вместо множество валится.

Как видим, несмотря на выделение признака количественного соотношения, характерного для синекдохи в отличие от метонимии, М.В. Ломоносову было непросто безоговорочно разграничивать два этих явления, тем более что в собственно метонимическом, согласно М.В. Ломоносову, разряде «признак вместо вещи» можно также усмотреть метонимический символ, т.е. синекдоху (луна — символ Турции), что, впрочем, подтверждает единую суть метонимии и синекдохи — перенесение наименования по связи.

Все же количественная соотнесенность как характерная черта, отличающая синекдоху от различных видов метонимии, послужила основанием их обособления для многих видных языковедов XIX и XX веков. Более того, она позволила расширить объем понятия «синекдоха», причем, кажется, не всегда обоснованно.

Например, Ф. Буслаев считает разновидностью синекдохи употребление собственного имени вместо нарицательного (типа франц. *renard* — лиса, от имени знаменитого сказочного лиса *Reinhardusa* [4]), видимо, имея в виду использованные наименования единичного предмета для характеристики многих подобных. Разумеется, в этом плане количественное соотношение налицо, но думается, перенос наименования обуславливается не им, а ассоциативной линией сходства: каждая лиса — *renard*, потому что хитра и т.п., как *Reinhardus*. Поэтому явления подобного рода, на наш взгляд, скорее можно отнести к метафоре, чем к синекдохе.

Вообще, перечисляя разные виды синекдохи, Ф.И. Буслаев прибегает к разным основаниям их выделения. Так, в одних случаях учитывается отражение чисто количественных отношений в семантике («употребление части вместо целого в означении не только животных, но и людей» [4], в других — изменение степени абстрактности значения («Переход некоторых глаголов от частного и наглядного значения к общему, отвлеченному»; например, утрата идей стояния или обладания во вспомогательных глаголах: стану говорить, имею делать с указанием на изменения в семантике определенной части речи (в указанном примере — превращение полнозначного глагола во вспомогательный), в третьих — словообразовательный момент (переход одной части речи в другую, например, глагольных форм в «союзы»: хотя, пусть, пожалуй и т.п.; образование собственных имен от нарицательных путем сложения основ: Святослав, Долгоруков и т.п.).

Таким образом, Ф.И. Буслаев смешивает семантическое начало в возникновении метонимии и грамматическое — в ее функционировании.

Классификация типов метонимии дана Ф.И. Буслаевым по характеру ее участия «в образовании языка», т.е. по характеру понятий, получающих метонимические наименования. Все многообразие метонимических изменений Буслаев делит на четыре больших разряда. Два из них представляют метонимическое обозначение предмета, а два других состоят из метонимических определений пространства и времени.

В своей обширной классификации ученый сумел показать не только суть семантических изменений при метонимизации, основанных на психологических ассоциациях смежности предметов, явлений и их признаков, но и сопутствующие им грамматические и словообразовательные изменения. Труд Ф.И. Буслаева имеет тем большее значение, что в языковедческих исследованиях первой половины XIX века теории переносного значения вообще не уделялось внимания, а вышедший в 1849 г. «Опыт общесравнительной грамматики русского языка» И.И. Давыдова не прибавил ничего нового к сказанному М.В. Ломоносовым сто лет назад.

Среди работ последней трети XIX в., описывающих метонимию и синекдоху в традиционном плане, выделяется серьезнейшее исследование А.А. Потебни «Из записок по теории словесности», опубликованное, правда, лишь после его смерти, в 1905 году.

В самом общем виде сущность слова, согласно А.А. Потебне, метонимическая: «... всякое слово, как звуковой знак значения, основано на сочетании звука и значения по одновременности или последовательности, следовательно есть метонимия» [5]. Разумеется, такое понимание метонимии, как отмечает и сам исследователь, к теории переносного значения отношения не имеет.

В широком плане, но уже в ином аспекте, чем метонимия, находит определение и синекдоха, усматриваемая А.А. Потебней в пределах не только слова, а и предложения, и даже более крупного контекста, когда общее положение сводится к более частному. Это так называемая «сложная форма синекдохи».

Да и понятие синекдохи на лексическом уровне сформулировано у А.А. Потебни так, что позволяет подразумевать под ней обширный круг явлений: «Синекдоха есть такой переход от А к Х, при котором в Х, т.е. в искомой совокупности признаков, одновременно дано восприятием или же мыслимо в А, но так, что А почему-либо выделяется из ряда признаков Х...».

В соответствии с определением все случаи употребления синекдохи разделены надвое: часть вместо целого (единица представляет однородное множество), и целое вместо части (представление единицы множеством).

Классификация разновидностей синекдохи А.А. Потебни оригинальна и строго соответствует выдвигаемому им принципу деления. Однако исходное определение синекдохи так широко, что, следуя ему, А.А. Потебня вынужден признать пригодность некоторых типов для характеристики не только синекдохи, но метонимии и даже метафоры, что стирает

резкую границу между ними, до некоторой степени разрушая противопоставление их друг другу. Тут А.А. Потебня перекликается с А.Ф. Поттом. Немецкий лингвист считает, что название синекдохи, «если она, в смысле *pars pro toto* охватывает целое, можно... приложить весьма кстати в сущности ко всякому звуковому обозначению». Так, например, мышь — собственно «воровка», а множество иных, существенных признаков в названии не отражено [6].

Своеобразно и понимание А.А. Потебней метонимии как вида переносного значения: «Если при переходе от образа (А, напр., части, особи) к значению (Х, напр., целому роду), это последнее не исключает из себя образа (какое исключение есть принадлежность метафоры, напр.: голова в смысле чего-либо главного...), но сверх этого (в отличие от синекдохи) получает новое качество, напр.: «Эх ты, голова!», «стоять, лежать в головах» — то это будет метонимия.

Такое определение вызвано общей направленностью лингвистического анализа у А.А. Потебни, как виднейшего представителя психологической школы в России. Разнесение Гербером метонимии по разрядам сосуществования или следования в пространстве и времени двух понятий А.А. Потебня считает несущественным, ибо эти отношения наблюдаются не говорящим, а сторонним наблюдателем. Для говорящего все виды сводятся к тому, что А (образ) всегда по времени ближе, чем Х. Удобнее, полагает А.А. Потебня, было бы распределить метонимию по разрядам значения Х, доходящего до говорящего: «Х есть пространство (содержащее и пространственно измеряемое содержимое), время, действие (состояние, свойство)».

В сущности, в трактовке метонимии А.А. Потебня следует Ф.И. Буслаеву. Однако он значительно последовательнее Ф.И. Буслаева выдерживает семантическую основу классификации, не примешивая к ней грамматических моментов, впервые приводит некоторые новые разновидности метонимии, например, изображение чувства его внешним проявлением, привлекает для анализа не только лексический, но и фразеологический материал (сочетания типа: рукой подать, скривить нос, ужимать губы и т.д.).

Вывод А.А. Потебни о сущности метонимии таков: «...всякое изображение или представление явления (вещи, действия и состояния, качества) в виде одного из его моментов, в том числе в виде впечатления — есть метонимия».

Рассмотрение А.А. Потебней метонимии как психологической ассоциации можно считать началом нового этапа в ее изучении, ибо исследователей стал занимать вопрос об отношении метонимии и — шире — переносного значения вообще к понятию языкового закона.

Современник А.А. Потебни, видный немецкий младограмматик Г. Пауль видел основу языковых изменений в психологической деятельности индивида, подкрепленной явлением аналогии. Изменение значения слова происходит по большей части бессознательно. Однако наряду

с этим есть и осознанные процессы: возникновение метафор и перенос названия на основании пространственных, временных или каузальных связей.

Таким образом, у Г. Пауля метонимия выступает как одно из закономерных осознанных языковых изменений.

И.А. Бодуэн де Куртенэ в статье «Об общих причинах языковых изменений» (1890) среди прочих языковых изменений назвал стремление к экономии, «к облегчению в самом языковом центре», выражающееся, в частности, в изменении значения. Тут не последняя роль принадлежит «всякого рода иносказаниям, или метафорам» [7]. Бодуэновская метафора включает и метонимию в ее традиционном понимании. К такому заключению приводит анализ предлагаемых И.А. Бодуэном примеров, в числе которых русское «год», первоначально означавшее «ожидаемый день», и польское «catować» (целовать) — первоначально «желать здоровья». Следовательно, у И.А. Бодуэна метонимия мыслится как закономерное языковое воплощение принципа экономии.

Если Г. Пауль и И.А. Бодуэн де Куртенэ просто отмечают действие психологических ассоциаций при изменениях в семантике, то В.К. Поржезинский выделяет его как одну из основных причин изменения значения.

Теории метонимических изменений посвящен ряд работ М.М. Покровского. Он убежден, что все языковые изменения закономерны, и что многие семантические и синтаксические законы общи для всех языков.

В своей диссертации «О методах семасиологии» (1896) на основе примеров из разных языков М.М. Покровский выводит два частных семантических закона: 1) об употреблении в качестве темпоральных имен или даже переходе в чисто темпоральные слова названий предметов и действий, связанных с определенным временем; 2) об употреблении в качестве имен локальных названий предметов и действий, приуроченных к определенному месту.

Итак, психологическая ассоциация смежности проявляется М.М. Покровским как основа семантического закона, действующего в любом языке.

Подобной точки зрения придерживается В.Г. Гак, определяющий метонимию как один из универсальных семантических законов.

Подчеркивая универсальность метонимии для всех языков, основанную на единстве психологической ассоциации смежности у разных народов, В.Г. Гак указывает на своеобразность ее проявления, на предпочтение тех или иных видов метонимического переноса в отдельных языках (в русском и французском), на роль метонимии по сравнению с другими процессами изменения значения.

Мнению М.М. Покровского и В.Г. Гака о метонимии как семантическом законе, применимом к любому языку, противоположна позиция В.А. Звегинцева, который считает реально существующими лишь неуниверсальные «регулярные семантические изменения», выражающие «особенности семасиологического развития отдельных языков в определен-

ные периоды их развития». Так как ассоциативные процессы (типа метафоры, метонимии, синекдохи) «не связаны со структурными особенностями языков, не характеризуют собой определенные лексико-семантические группы слов, не показывают связи с формированием понятия, с которым соотносится данное слово», то они не могут определяться как семантические законы. «Это — универсальные, вневременные и внеисторические категории, целиком покоящиеся на психологических основах», — заключает лингвист [8].

Ясно, что отрицание проявления семантического закона в метонимии исходит у В.А. Звегинцева именно из неразличения ее психической и языковой сторон. Но даже и под понятие «регулярного семантического изменения» метонимия подходит, т.к. несмотря на свою универсальность, она обнаруживает ряд особенностей функционирования в разных языках, что, представляется, убедительно доказано исследованиями В.Г. Гака.

Начиная с 50-х годов, к традиционному анализу видов метонимии прибавляются попытки нового подхода к самой сущности метонимических изменений. Здесь можно выделить структурный и семантический подход.

Со структурной точки зрения рассматривает метонимию Л.Н. Мурзин, представляющий ее как результат материальной неправильности предложения («...предложение материально правильно, если все его словоформы реализуют все свои дифференциальные семантические признаки» [9], а именно, его семантического сжатия, или устранения «семантически излишних членов, т.е. дублирующихся смежными и (или) семантически не значимых в данном окружении».

Семантическую сущность метонимии исследует Н.М. Александров. В отличие от метафоры (восприятие общего признака двух различных понятий) и от изменения значения путем движения наименования между понятиями большего и меньшего объема (что характерно для использования названия родового понятия в качестве видового и наоборот) суть метонимии в переходе наименования «от одного признака понятия на все понятие» (восходящая метонимия) и «от всего содержания на один входящий в него признак или предмет, обладающий этим признаком» (нисходящая метонимия).

Определение метонимии до некоторой степени справедливо, но все же слишком широко, т.к. затрагивает логическую, а не чисто языковую сторону явления. Думается, целесообразнее считать метонимией в языковом смысле только те случаи переноса наименования, которые не осложняются словообразовательными элементами, т.е. лишь изменения в семантике слова.

У некоторых последователей термин «метонимия» получает расширенное значение: 1) денотативная метонимия: а) предметная метонимия, б) метонимия признака; 2) словесно-ассоциативная метонимия — возникает не на базе смежности на уровне денотатов, а путем установле-

ния словесной ассоциативной связи между двумя словами, находящимися по какому-либо признаку (например, звуковому) в одном ряду.

В последнее время ученые также проявляют интерес к проблеме специфики метонимических изменений в различных частях речи. Наряду с традиционным рассмотрением наиболее наглядного проявления метонимических сдвигов у существительных описывается и метонимия признака.

Г.С. Клычков выдвигает тезис: метонимия распространена не только в существительных, но и в прилагательных, однако оба процесса существенно отличаются друг от друга тем, что во втором случае ассоциация идет «не в рамках самого прилагательного, а в смысловой структуре тех существительных, которые с ним соединяются».

Очень интересной, но почти неразработанной, является проблема реализации метонимического значения в рамках фразеологической единицы.

Примеры фразеологических единиц метонимического типа использована в трудах Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, М.М. Покровского, Ю.А. Гранина и др. Но специально об использовании переносного значения (в том числе и метонимического) во фразеологической единице впервые говорит В.В. Виноградов [10].

К сожалению, пока чуть ли не единственным исследованием, намечающим основные направления изучения роли метонимии в создании общего значения фразеологической единицы, является монография Ю.А. Гвоздарева «Основы русского фразообразования» [11].

Исходя из положения, что в формировании целостного значения фразеологической единицы участвуют значения ее компонентов (а значения компонентов, по Ю.А. Гвоздареву, бывают четырех типов: номинативные, релятивно-компаративные — на основе ассоциации по сходству, релятивно-метонимические — на основе ассоциации по связи, реликтово-рецептивные — несоотносительные с лексическими единицами языка), ученый называет 9 фразообразовательных типов фразеологических единиц современного русского языка, в четыре из которых входит метонимика.

Такой подход к значению фразеологической единицы открывает широкие перспективы дальнейшего изучения ее семантической структуры, в частности, того места, которое занимают в ней метафоры и метонимия.

Таким образом, история метонимических исследований может быть разделена на четыре основных этапа, на каждом из которых обнаруживается новый аспект изучения метонимии, наряду с продолжением традиционного анализа:

1. До последней трети XIX в. — определение психологической сущности метонимии, ее видов, ее роли как образного средства.
2. Конец XIX — середина XX вв. выяснение места метонимии среди закономерностей языкового развития.

3. Конец 50-х — 70-е гг. XX в. — изучение функционирования метонимии, ее грамматических особенностей, роли в словообразовании.

4. Конец 60-х — 70-е гг. XX в. — исследование метонимических явлений в сфере фразеологии.

Изыскания последнего этапа начались недавно, они еще очень малочисленны. Проблема метонимической семантики фразеологических единиц требует серьезной и подробной разработки.

Список литературы

1. Античные теории языка и стиля / под общ. ред. О.М. Фрейденберг. М.-Л., 1936.
2. Ломоносов М.В. Краткое руководство к красноречию. ПСС. М., 1952, Т. 7, С. 89–378.
3. Ломоносов М.В. Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия. ПСС. М., 1952, Т. 7, С. 19–79.
4. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Изд. 5, М., 1881.
5. Потебня А.А. Из записок по теории словесности. Харьков, 1905.
6. Рябцева Э.Г. К вопросу о грамматической метонимии. Науч. тр. Кубанского ун-та, 1972, Вып. 153, С. 79–95.
7. Бодуэн де Куртенэ И.А. Об общих причинах языковых изменений. Избранные труды по общему языкознанию, Т. 1–2, М., 1963, Т. 1, С. 222–254.
8. Звегинцев В.А. Семасиология. М., 1957.
9. Мурзин Л.Н. Образование метафор и метонимий как результат деривации предложения (к постановке вопроса) // Актуальные вопросы лексикологии и лексикографии. Пермь, 1972.
10. Виноградов В.В. О взаимодействии лексико-семантических уровней с грамматическими в структуре языка // Мысли о современном русском языке. М., 1969, С. 5–23.

ЯҢА МӘКТӘП ҺӘМ АНА ТЕЛЕНЕҢ РОЛЕ (1920 НЧЕ ЕЛЛАР «МӘГАРИФ» ЖУРНАЛЫ БУЕНЧА)

*З.Н. Кириллова
Казан федераль университеты
(Казан, Рәсәй)*

1920 нче елларда татар телендә нәшер ителгән вакытлы матбугат басмалары — «Мәгариф» журналы, «Эшче», «Кызыл Татарстан» газеталары арасында татар теленә өйрәтү мәсьәләләрен кинрәк яктыртуы белән «Мәгариф» журналы аерылып тора, ә «Эшче» һәм «Кызыл Татарстан» газеталарында нигездә сәяси-иҗтимагый характердагы мәкаләләр дөнья күрә.

1918 елдан нәшер ителүче «Мәгариф» журналы 1920 нче елларда Гыйльми Үзәк карамагында чыгарыла. Тикшерелә торган чорда фәнни мөхәррире вазифасын Гаяз Максуд башкара.

1920 нче елларда «Мәгариф» журналында фән, мәгариф һәм педагогика белән бәйле гаять күп мәсьәләләр яктыртыла. Журнал идарәсе билгеләгәнчә, басманың төп максаты — халыкны мәгариф эшләре белән таныштыру. Моңа бәйле рәвештә, түбәндәге юнәлешләр дә билгеләнә: 1) мәгариф эшләренә бәйле һәм мәгариф комиссариаты тарафыннан

чыгарылган декретлар, тәрбиягә кагылышлы инструкциялар; 2) гыйльми, фәнни һәм әдәби мәкаләләр; 3) мәктәпкә кадәр, мәктәпләрдә һәм мәктәптән тыш тәрбия; 4) мәгарифкә бәйлә хәбәрләр һәм мәгариф эшләре хакында урыннардан килгән хисаплар; 5) татар шуралары жөмһүрияте, мәгариф комиссариатында башкарылган эшләр; 6) мәгариф галимнәренә тәржемәи хәлләре; 7) яңа чыккан китаплар хакында тәнкыйть мәкаләләре [8, б. 94–95]. Болардан тыш, әлбәттә, чорның идеологиясе белән бәйлә рәвештә, ижтимагый-сәси юнәлештәге мәкаләләр дә зур урын ала.

Яңа идеологиянең мәгарифкә дә үтәп керүе яңа мәктәп һәм анда ана теленең ролен башкача аңлатуга китерә. Мәсәлән, шул чордагы күренекле педагог Фазылжан Хамидулла бу мәсьәләләрне түбәндәгечә аңлата: «иске мәктәптә ана теле аерым бер дәрәс буларак карала һәм шул караш аркасында мәктәп программасына кергән икенче фәннәргә бәйләнмичә укытыла да иде. Иске мәктәпнең ана теленә каравы метод ягыннан гына түгел, оештыру, педагогика ягыннан да хата иде. Яңа мәктәп ана теленә оештыру ролен бирә, аны мәктәпнең тәртибе, андагы ижтимагый дисциплинаны куюда фактор итеп саный... Яңа мәктәп карашында тел — фән түгел, яңа мәктәптә телнең максаты аерым бер белем бирүдә түгел, бәлки башкаларның сөйләгәннәрен аңлау һәм үз фикерләрен башкаларга бирә белү өчен кирәк булган бер корал гына» [15, б. 297–298].

Бүгенге чор өчен сәеррәк яңгыраган әлеге карашларны яхшырак аңлау өчен, 1920 нче еллардагы укыту системасын һәм методларын иске төшерергә кирәк. Революциядән соң һәм бигрәк тә 1920 нче еллар уртасында укыту эшендә предметлык системасыннан баш тартып, комплекслылык системасын төп нигез итеп куялар. Аның үзенчәлеге — «кешелек үсешенең төрле стадияләрендәге хезмәт процессларын иң гади примитив формасыннан башлап, әкрәләп катлауландыра барып өйрәнү. Әлеге процессларны өйрәнү физика, химия һәм башка фәннәр нигезендә алып барыла, шулай итеп, барлык предметлар бергә бәйләнә, комплекс барлыкка килә» [13, б. 41]. Төп укыту принцибы итеп бу елларда коммунистик хезмәт принцибы алына, ә милли һәм дини тенденцияләр катгый рәвештә кире кагыла (Татарстан Республикасы Милли архивы, алга таба — ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 5 эш, 119).

Комплекслылык системасы һәм укыту принциплары барлык фәннәргә дә кагыла, ә телгә өйрәтү, аерым алганда, татар теленә өйрәтүдә исә 20 нче елларда 2 метод үзәккә куела: табигый (натураль) һәм тәржемәле-грамматика методлары. Бу методларның кыскача эчтәлеге түбәндәгедән гыйбарәт: чит телләргә укытканда, ана телендә сөйләшәргә өйрәнгәндәге шикелле, фәкать шул өйрәнә торган телдә генә сөйләп һәм сөйләтеп укыту юлы табигый яки натураль метод дип атала. Тәржемәле-грамматика методы исә, исемнән күренгәнчә, өйрәтә торган телне укучының ана теленә яки киресенчә әйләндереп укыту һәм чит телнең грамматикасын өйрәтүне максат итеп алуга нигезләнә. Табигый метод

күбрәк түбәнрәк сыйныфлардагы мәктәп укучыларын татар теленә өйрәткәндә, ә тәржемәле-грамматика методы исә мәктәпләренң югары сыйныфлары һәм вузлар өчен уңышлы дип хисаплана [9, б. 6].

Журнал битләрендә шулай ук телгә өйрәтүнең башка методлары да тәкъдим ителә һәм анализлана. Мәсәлән, авторы күрсәтелмәгән бер мәкаләдә русларга татар теле өйрәтүдә хәреф ысулының аваз ысулыннан өстенлегә исбатлана [3, б. 22–23]. И. Алексеев һәм Г. Шәрәф, Америка галимнәренә ияреп, «бөтен сүzlәр» методын тәкъдим итәләр, ягъни уку-язуга өйрәтү китапсыз, әлифбасыз, сүzlәрне авазларга һәм ижекләргә бүлмичә, бөтен сүzlәрне укытып һәм яздырып алып барылырга тиеш була [1, б. 86–90]. Х. Гали тарафыннан тасвирланган «ялгыз сүzlәр» методы да Америка методына якин тора, ягъни балага хәреф танытыр өчен, материал урынына аерым сүз алынып, шуны укырга һәм язарга өйрәтү төп максат итеп куела [5, б. 49–51] һ. б.

«Мәгариф» журналында, бер яктан, татар телен укыту методлары хакында бәхәс барса, икенче яктан, 1920 нче елларда хәтта татар мәктәпләрендә дә рус теленә өстенлек бирү тенденциясенең үсешен күзәтергә мөмкин. Бигрәк тә 1924–1925 елларда бу мәсьәлә тирәсендә бәхәсләшүләр зур урын ала. 1924 елның февралендә булган татар-башкорт мәгариф эшчеләренең I съезды материалларыннан күренгәнчә, I баскыч (башлангыч) татар мәктәпләренең укыту теле итеп рус телен алырга тәкъдим итүчеләр шактый була [10, б. 157]. Ләкин съездда «мәдәни, ижтимагый һәм педагогик якларыннан ана теленең зарури, аның өстенә, бу мәсьәләнең нык зур сәяси ягы булуын: Шәрәкътә эшче-крестьян элемтәсе ягыннан ана теленең чиксез зур әһәмиятен» игътибарга алып, «бөтен татар-башкорт I баскыч мәктәпләренең укыту теле булып ана теле торуы, укуның икенче елыннан башлап, аерым фән рәвешендә рус телен дә кертү» хакындагы карар кабул ителә [10, б. 157–163]. Шуңа да карамастан, рус агымы үзенең позицияләрен бирергә жыйенмый. 1925 елда «Мәгариф» журналында бу хакта яңа мәкаләләр дөнья күрә. Авторларның кайберләре (мәсәлән, В. Зыялы), татар теленең атнага 6 сәгать укытылуы нәтижәсендә, бер елга 240 сәгать күләмендә гомуми белем ким бирелә дип «кайгырса» [4, б. 94], икенчеләре (мәсәлән, Г. Вәлид) тарафыннан түбәндәге план тәкъдим ителә: мәктәпнең икенче сыйныфыннан рус теле кертелә, шуның белән бергә, кайбер фән атамаларының русчасы да биреп барыла; өченче сыйныфта рус теле укыту теле булу ягыннан 20–25 % урын ала башлый; дүртенче сыйныфта исә укыту бөтенләй рус теленә күчерелә, татар теленә бары грамматика, әдәбият тикшерү өчен генә вакыт бирелә [4, б. 95]. Рус теленә өстенлек бирүчеләр үзләренең фикерләрен татар мәктәпләрен бетергән балаларның укыту рус телендә генә алып барылган II баскыч (жидееллык яки тугызъеллык) мәктәпләргә, профессиональ-техник уку йортларына һәм вузларга керә алмаулары белән дәлиллиләр.

Әлбәттә, бу фикергә каршы чыгучылар күп була. Алар арасында

Г. Максуд һәм Ш. Әхмәдиевне аерып күрсәтергә мөмкин. Мәсәлән, «хәзерге көндә Татарстанда татар мәктәпләренен барысы да башка милләтләрнен мәктәпләреннән йомшак куелмаган... Бөтен татар мәктәпләрен бик яхшы итеп кую өчен, мәктәп биналары, бик яхшы укытучылар хәзерләргә кирәк» дип, мәсьәләгә артык җиңел караучыларны тәнкыйтьләп, Ш. Әхмәдиев «татар теле Татарстанның барлык I һәм II баскыч мәктәпләрендә һәм югары уку йортларында булырга тиеш» дип билгели, «әгәр бөтен уку йортлары, ашыгып, кирәк булган гыйльми көчләрне чыгара-хәзерли алмасалар, Татарстан хөкүмәтендә татар телен гамәлгә кую планы аксарга мөмкин» дип чаң суга [2, б. 3–8]. Г. Максуд та үзенен мәкаләсендә татар теленә рус алынмаларын кертү белән генә канәгатьләнмичә, мәктәпләрне дә I баскычтан ук русчалаштыру, гомумән, мәгарифкә рус теле аркылы бару кирәклеге алга сөргән рус агымына бик нык каршы чыгып, «Татарстан жөмһүриятенен андый юл белән барганы юк һәм моннан соң да баракак түгел!» [11, б. 338] дип ассызыклай. Ләкин, кызганыч, тарихтан билгеле булганча, 1930 нчы елларда рус агымы бу яктан да җиңеп чыга.

Өлеге мәсьәләләрдән тыш, 1920 нче еллар «Мәгариф» журналында шулай ук татар теле терминологиясе төрле яклап тикшерелә, тел-әдәбият буенча чыгарылган дәреслек һәм уку китапларына кыскача күзәтү ясала, кайбер татар теле курсларының эшчәнлегә яки матди сәбәпләр нәтижәсендә таралуы тасвирлана, мәктәпләрдә башка фәннәргә укыту методикасына багышланган мәкаләләр дә зур урын ала.

Тикшерелгән чорда мәктәпләр эшчәнлегә белән Социаль тәрбия бирү баш идарәсе (Главсоцвос) житәкчелек итә. Бу елларда мәктәпләр иң элек ике төргә бүленә: I баскыч һәм II баскыч мәктәпләр. I баскыч мәктәпләрдә уку вакыты 4 елга сузыла, шул ук вакытта Татарстан өчен өч еллык мәктәпләрнен күпчелекне тәшкил итүе хас була (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 997 эш, 770). Моннан тыш, мәсәлән, 1925 елда татар авылларындагы барлык I баскыч мәктәпләрнен яртысын бер комплектлы, ягъни бер генә еллык мәктәпләр алып торыуы мәгълүм [7, б. 105]. I баскыч мәктәпләр сан ягыннан күтәренке тип мәктәпләргә тәшкил иткән һәм чагыштырмача яңа күренеш булган II баскыч мәктәпләргә караганда бик күпкә артыграк була. II баскыч мәктәпләр үзләре ике төргә аерыла: 7 еллык, ягъни I баскыч мәктәптән соң 3 ел уку күләме белән, һәм 9 еллык, ягъни 5 ел уку вакыты белән. II баскыч мәктәпләр арасында 7 еллыклары күбрәк урынны алып тора, бу төр мәктәпләр бигрәк тә кантоннарда күп төзелә, ә 9 еллык мәктәпләр исә шәһәрләр һәм аеруча Казан өчен хас була.

Дәүләт челтәреннән тыш, Татарстанда ата-аналар һәм крестьян җәмгыятьләре акчасына эшли торган мәктәпләр дә була. Мәсәлән, 1925 елда аларның саны 200 дип күрсәтелә [7, б. 105].

Революциягә кадәр Россиядә мәгариф өлкәсендәгә дәүләт монополиясе руслар кулында гына була, патша хөкүмәте бары рус мәктәпләрен һәм рус укытучысын гына танып, аларны дәүләт хисабына яшәтә, ә

башка халыклар игътибардан читтә кала (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 288 а эш, 103). Татар мәктәпләре ачу өчен, патша хөкүмәте тарафыннан беринди матди ярдәм булмаса да, татар авылларының һәрберсендә диярлек мәктәп-мәдрәсәләр эшләп килә. Гадәттә 20 нче еллардагы хисапларда революциягә кадәр 35 кенә татар мәктәбе булган дигән фикер үткәрелә [7, б. 103] (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 766 эш, 52), ләкин әлегә мәгълүмат дәрәжәсәләр туры килми, бу күренеш тарихта татар мәдрәсәләренә исәбе алынмау һәм аларны мәктәпкә санамау, икенчедән, 1917 елга кадәр булганнарны фәкать кире яктан гына сурәтләргә омтылу нигезендә барлыкка килә. «Совет власте вакытында да мәгариф аппараты һәм аның житәкчеләре татарларга караганда русларны мәгърифәтле итүгә күбрәк әһәмият бирәләр», — дип ачыктан-ачык күрсәтәләр 1922 елгы Татнаркомпрос докладында (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 288 а эш, 103). Дәрәжә, совет хөкүмәтенә ярдәм, яклавны сизгән татарлар, башка халыклар кебек үк, революциядән соң зур күтәрәнкелек белән мәктәпләр ачу эшенә керешә, бу хәл 1921 елга кадәр гаять зур көч белән, ләкин стихияле рәвештә дәвам итә. Мәсәлән, Татарстан республикасында 1920 елга I баскыч мәктәпләренә гомуми саны хәтта 2996ны, ә дәүләт хисабындагы татар мәктәпләренә саны шуларның яртысын диярлек — 1215-не тәшкил итә. II баскыч мәктәпләренә гомуми саны 125 булып, шуларның 26сын татар мәктәпләре алып тора. Олылар өчен мәктәпләр: русларныкы — 50, татарларныкы — 27 (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 120 эш, 197).

1921 ел мәктәпләр өчен дә авыр сынау елы була, алар, ничек барлыкка килгән булсалар, шундый ук тизлек белән ябыла да башлыйлар. Мәсәлән, 1922 елга Татарстандагы барлык I баскыч мәктәпләр 2996-дан 1741гә, ә II баскыч мәктәпләр 125тән 63кә кала (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 120 эш, 198). Бу кимү 1924 елга кадәр дәвам итә, чөнки бюджетның коточкыч ярлылыгы, укытучыларның житешмәве, булганнарына да хезмәт хакы түләп булмау, дәрәжәләренә, кулланмаларның булмавы — болар барысы да гаять күп сандагы мәктәпләргә тотуның реаль чынбарлыкка туры килмәвен дәлилли. Татарстан үзәк башкарма комитетның 2 нче сессиясендә ясаган чыгышында Мәгариф халык комиссары Солтанов мәгариф хезмәткәрләренә коточкыч авыр хәл тасвирлый. Аның тарафыннан әйтелгән бер жөмлә генә дә күп нәрсәне аңларга ярдәм итәр: «Мы работали в такое время, когда работать было нельзя» (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 8 эш, 91). Авыр хәлгә түзә алмыйча, күп укытучылар акча күбрәк түләп торган эшкә күчәргә мәжбүр булалар (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 501 эш, 9). Чагыштыру өчен мисал: укытучылар гражданнар сугышына кадәр алган хезмәт хакының 1922 елда уннан бер өлешен генә алганнар (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 200 эш, 327). Хисаплардан күренгәнчә, укытучыларның хезмәтенә түләү елдан-ел аз булса да арта бара.

Укытучыларның квалификацияләрен күтәрү максатында, Наркомпрос тарафыннан күп санлы курслар оештырыла. Мәсәлән, 1925 елга үзәктәге һәм кантоннардагы курсларны 917 кеше тәмамлап, бу барлык

укуытучыларның 45 %-ын алып тора, аларның да зур өлешен татарлар һәм милли азчылык вәкилләре тәшкил итә [13, б. 42]. Моннан тыш, уку-тучылар өчен конференцияләр, түгәрәкләр, методик бюролар оештырыла.

1920-нче еллар укуытучылары эшләре азлыктан һич тә зарлана алмыйлар. Бигрәк тә авылларда гадәттә бер мәктәптә бер укуытучы гына эшли. Ул елларда бер укуытучыга иң кимендә — 40 укучы, ә күпчелек очракта хәтта 70 укучы туры килә [7, б. 105]. Мондый хәл, билгеле, укуытуның нәтижәлелеген бик нык киметә, укуытучыга бөтен булган белемен эшкә жигәргә мөмкинлек бирми. Ул көненә 10 ар сәгать эшләргә мәжбүр була (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 628 эш, 82). Житмәсә, бу вакыттагы мәктәп биналарын да хәзерге берничә катлы, бөтен уңайлыклары булган мәктәпләр белән һич тә чагыштырып булмый. Бигрәк тә татар мәктәпләре бик кечкенә йортларда, хәтта мунчаларда урнаша [13, б. 38]. 1925 елның февраль-март айларында 17 инспектор катнашында барлык мәктәпләргә тикшереп чыгу нәтижәләреннән күренгәнчә, татарлар һәм милли азчылыкның мәктәпләр белән тәмин ителеше бары 10 % белән генә билгеләнә ала (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 628 эш, 83). Тәтеш кантоны буенча бирелгән мәгълүматларда хәтта мәйданы 5кә 5 аршынлы, ягъни 12,64 кв. метрлы, ә биекlege бары 2 аршынлы (1,42 м.) мәктәпләргә очравы күрсәтелә (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 628 эш, 85). Башка кантоннарда да татар мәктәпләргә гаять начар хәлдә булуы асызыклана.

Татарстандагы I баскыч татар мәктәпләрендә укуыту татарча алып барыла, һәм балаларны үз ана телләрендә укуыту өчен кирәк булган дәреслекләр, уку кирәк-яраклары, мәктәп биналарыннан башка проблемалар булырга тиеш түгел кебек. Ләкин шул вакытта ук безнең өчен бик тә таныш булган мәсьәлә бөтен ачылыгы белән көн үзегенә килеп баса: II баскыч, профессиональ-техник уку йортларында укуыту рус телендә алып барыла, вузларга кергәндә, русча белергә кирәк — нәтижәдә, татар балалары белемнәрен давам итә алмыйлар. Бу авыр хәлдән чыгу юллары хакында мәгариф эшчеләре, укучылар арасында һәм, гомумән, матбугатта фикер алышулар һәм бәхәсләр дә булып ала. Бигрәк тә «Мәгариф» журналы, алда әйтелгәнчә, 1924–1925 елларда әлеге бәхәсләргә үзегендә тора.

1921 елның 25 июнендәге ТТГК буенча беренче декретта «барлык II баскыч мәктәпләрдә теләгәннәр өчен татар теле кертергә» дигән кечкенә генә пункт та урын алган [12, б. 6]. Ләкин татар телен өйрәнергә атлыгып торучылар булмаганын күреп, хөкүмәт башка юлга күчәргә мәжбүр була. 1922 елның 8 маендагы ТҮБК карарында Мәгариф комиссариатына 1922/23 уку елыннан башлап, Татарстанның барлык урта, югары һәм профессиональ-техник уку йортларына татар теле укуытуны кертергә тәкъдим ителә [12, б. 9]. Ә 1922 елның 21 декабрендәге инструкцияда инде, алдагы карарны кабатлап һәм тагын да тирәнәйтеп, барлык II баскыч, профтехник уку йортларында, партия мәктәпләрендә, эшче факультетларында һәм вузларда, ә шәһәрләрдә шулай ук I баскыч мөк-

тәпләрнең соңгы сыйныфларында да барлык укучылар өчен татар теле өйрәнү мәжбүри итеп куела [12, б. 13].

Әлеге карарларның, кабул ителеп кенә калмыйча, үтәлә дә башлаулары күп чыганаclarда раслана (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 154 эш, 15–17). Мәсәлән, 1922/23 уку елында барлык кантоннарда да диярлек II баскыч мәктәпләрнең уку планына татар теленең махсус предмет итеп кертелүе һәм, татарлар белән бергә, аны рус һәм башка милләт балаларының да өйрәнүе билгеләнә (ТР МА, 732 ф., 1 тас., 154 эш, 16). 1927 елгы мәгълүматларда да татар теленең карарда саналган мәктәпләрнең төрле уку елларына бер-бер артлы кертелеп баруы, якын елларда күрсәтелгән уку йортларының һәр сыйныфына кереп бетеп, татар теленең чын мәгънәсендә гражданлык алачагына ышаныч белдерелә [9, б. 3].

Рәсми рәвештә уку йортларында татар теле укытылса да, эшнен нәтижеләре гаять начар була. «Татар телен уку йортларында дәрес итеп укытуда тәҗрибәләрнең юк дәрәжәсендә аз булуы, укытучыларның хәзерлекләре житмәү, белгечлекләре ягыннан чуар булулары» [9, б. 3], дәреслекләр, программалар булмау кебек һаман шул бер үк проблемалар күрсәтелә. Бигрәк тә рус балаларына татар теле укыту эше иң артта сөйрәлә. Хәтта 1929 ел ахыры — 1930 ел башында комиссия тарафыннан үткәрелгән тикшерүләрдә татар булмаганнарда татар теле өйрәтүнен һаман башлангыч этаптан уза алмавы билгеләнә. I баскыч мәктәпләргә татар теле бары 1930/31 уку елыннан гына кертелергә уйлана [14, б. 30]. II баскыч мәктәпләрдә татар теле 1922/23 уку елыннан ук укытыла башласа да, рус мәктәпләре өчен татар теле программасы бары 1927 елда гына басылып чыга [9].

Мәктәпләрдә татар теле гадәттә иң соңгы дәрес булып куела, моңардан исә дәресләрнең сыйфаты һәм нәтижеләлегә дә кими, укучыларның кызыксынучанлыгы да азая [14, б. 30–31]. Рус балаларына татар теленең ни өчен укытылуы хакында аңлату эшләре дә начар алып барыла. Мәсәлән, ТҮБКның 3 нче сессиясендә ясаган чыгышында М. Борындыков (Үзәк мөселман хәрби коллегиясе житәкчесе, Мәгариф халык комиссары булып эшли, 1930 елда репрессияләнә — З.К.) китергән мисал чәчләрне үрә тордырырлык: «II баскыч мәктәптә укучы бер житкән кыздан татар телен ни өчен өйрәнүләрен сорагач, ул, берәз икеләнеп торганнан соң: «Татарлар арасында яшибез; берәр кантонга барып, татар йортына туктарсың, синең тирәндә ни сөйләшкәннәрен белергә кирәк бит, бәлки: «Бу кешене суярга кирәк!» — дип сөйләшәләрдер», — дип җавап биргән» [6, б. 25].

Рус мәктәпләрендә генә түгел, Татарстандагы милли азчылык мәктәпләрендә дә татар теле укытыла башлый. 1923 елның 19 мартында Мәгариф комиссариатының Милли азчылык бүлегә коллегиясе утырышында татар теле өйрәтүне I баскыч мәктәпләрнең өченче уку елыннан башлап, ике ел дәвамында укыту, моңа атнасына 2-4 сәгать вакыт бирү, ә II баскыч мәктәпләрдә исә татар телен гамәлгә кертүне башка мәктәп-

ләрдәге кебек үк уздыру хакында карар кабул ителә. Татар теле укыту ике юнәлештә: жанлы сөйләм теленә һәм татар грамотасына өйрәтү рәвешендә алып барылырга тиеш була. Шулай ук халык арасында бу карарны татарлаштыру дип аңлап, каршы чыгу очраклары да булу мөмкинлегенә искәртелә, сак булырга чакырыла (ТР МА, 3682 ф., 1 тас., 410 эш, 35).

Йомгаклап әйткәндә, «Мәгариф» фәнни-педагогик журналында тикшерелгән чорда яңа мәктәп һәм анда ана теленең роле, татар теленә өйрәтү мәсьәләләре һәр яклап яктыртыла: татар телен төрле уку йортларында укыту һәм моның методик нигезләре, татар телен укыту буенча хөкүмәт яки Мәгариф комиссариаты тарафыннан чыгарылган карарлар, төрле съезд һәм конференция материаллары, Гыйльми Үзәк һәм аның янындагы фәнни-педагогик, фәнни-методик, редакция-нәшрият һ.б. комиссияләренең хисаплары, татар теле дәреслекләре һәм уку китаплары хакында мәгълүмат — болар барысы да игътибар үзәгендә була.

Әдәбият исемлегенә

1. Алексеев И., Шәрәф Г. Бөтен сүзләр методында сүзне ижекләргә һәм авазларга бүлү мәсьәләсе // Мәгариф. 1927. № 5. Б. 86–96.
2. Әхмәдиев Ш. Татарстанда тел мәсьәләсе // Мәгариф. 1925. № 9. Б. 3–8.
3. Башка милләтләргә татар телен ничек укытырга? // Мәгариф. 1921. № 1–2. Б. 22–27.
4. Вәлид Г. Татар һәм рус мәктәбен тигләштерү // Мәгариф. 1925. № 3. Б. 94–96.
5. Гали Х. Әлифба укыту мәсьәләсе // Мәгариф. 1927. № 4. Б. 49–51.
- Доклад Центральной Комиссии по реализации татарского языка при ЦИК Тат. АССР «О положении дела по РТЯ и перспективах» на 3-ей Сессии ЦИКа Татарской АССР 12–13 марта 1927 г. (Стенограмма). Прения и постановление по докладу. Казань: Изд. ЦК РТЯ при ТЦИК-е, 1927. 68 с.
6. За 5 лет. К 5-й годовщине провозглашения ТССР. Казань: Изд. ТЦИК, 1925. 208 с.
7. Идарәдән // Мәгариф. 1921. № 1–2. Б. 94–95.
8. Икенче баскыч [9 еллык] рус мәктәпләре, шулай ук, вакытлыча, югары мәктәпләр өчен татар теле программасы. Казан: Наркомпрос басмасы, 1927. 33 б.
9. Максуд Г. Татар-башкорт мәгариф эшчеләре съезды // Мәгариф. 1924. № 3–4. Б. 156–169.
10. Максуд Г. Тел турында // Мәгариф. 1924. № 5. Б. 330–339.
11. Сборник Декретов, Постановлений, важнейших Циркулярных и других материалов в области реализации татарского языка. Казань: Изд. Центр. комиссии по реализации татарского языка при ЦИК ТАССР, 1925. 88 с.
12. Третья сессия ЦИК 5-го созыва [с 3-го по 5-е декабря 1925 года]. Казань: Изд. ЦИК ТССР, 1926. 159 с.
13. Харисов Ф.Ф. «Учредить единожды навсегда...». Социально-исторические условия обучения татарскому языку русских и других народов: учеб. пособие. Казань: «Таң-Заря», 1995. 57 с.
14. Хәмидулла Ф. Яңа мәктәп, анда ана теле һәм укытучының роле // Мәгариф. 1924. № 5. Б. 297–300.

ЯЗЫКОВАЯ СИТУАЦИЯ В ТАССР В 20-е гг. XX ВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

О.В. Козлова

*Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

В социалингвистике под языковой ситуацией понимают совокупность форм существования одного, двух или нескольких языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований [16]. По существу, языковая ситуация — это характеристика социально-коммуникативной системы в определенный период ее развития, и она зависит как от этноязыковой идентичности населения, так и от политики властных органов, в ведении которых находится данная сфера жизнедеятельности.

Татарская АССР, созданная в мае 1920 г., согласно результатам переписи, имела сложный этноязыковой состав, т.к. 51,1 % населения составляли татары, 40,9 % — русские, 4,7 % — чуваша, 1,3 % — мордва, 0,8 % — вогуличи, 0,5 % — мари, 0,7 % — прочие [7], при этом присутствовали отдельные случаи несовпадения этнической и языковой идентичностей [2].

В целом языковую политику советской власти в первое десятилетие можно охарактеризовать как отказ от русификации нерусских народов, свойственной для царской России. В борьбе за ликвидацию неграмотности повсеместно учреждались школы на родных языках: так, к «1927 году 96 % татарских школьников занимались в начальных школах на своём родном языке» [14, с. 276]. Постепенно росло число средних и высших учебных заведений, где преподавание велось на родном языке отдельных народов, населяющих Советский Союз.

Право на свободное развитие национальных меньшинств и этнографических групп, населяющих территорию России, декларированное большевиками, привело к тому, что в стране создавались национальные территориально-административные единицы, такие как сельсоветы, волости, уезды и т.п., это была наилучшая для них форма самоопределения, причём, закреплённая в законе [12, с. 294]. Национальные меньшинства имели право:

1. Образовывать свои национальные административно-территориальные единицы.
2. Участвовать в формировании всех представительных органов власти снизу доверху и в работе этих органов.
3. Применять родной язык в делопроизводстве, в процессе деятельности государственных, общественных организаций в рамках своего национального образования.

4. Обращаться в государственные органы и получать ответ на родном языке.
5. Изучать родной язык в школе.
6. Развивать национальную культуру.
7. Иметь возможность пользоваться печатными изданиями на родном языке [12, с. 292].

С исторической точки зрения одним из важных нововведений, оказывавших влияние на языковую ситуацию в республике, была политика коренизации. Её теоретические основы в общесоюзном масштабе были утверждены на XII съезде партии в 1923 г. Определяющей идеей было преодоление национальных предрассудков народов СССР на основе пролетарского интернационализма. Практически она воплотилась в придании официального статуса языкам «титulyных» народов, в разработке письменностей и литературных языков, во введении начального образования на родном языке и переводе на него делопроизводства [13, с. 3]. В этом заключался языковой аспект данной политики.

В ТАССР коренизация начала проводиться еще раньше, в процессе введения татарского языка в делопроизводство на основе Декрета ЦИК и СНК Татарской АССР, изданного 25 июня 1921 г. [15, с. 4]. То есть в республике создавались условия для развития и практической реализации, прежде всего, татарского языка.

В течение 1922 г. с целью реализации татарского языка (РТЯ) появилось три законодательных акта, из которых основным являлась «Инструкция по реализации татарского языка в государственных учреждениях и предприятиях ТАССР». В течение 1923, 1924 гг. и далее продолжают издаваться постановления, оглашаться резолюции Сессий ЦИК ТАССР, заседаний Пленума Татарского ОК РКП(б). Все эти постановления явились развитием предыдущих документов по РТЯ, конкретизируя необходимые действия в целях плодотворного проведения РТЯ в ТАССР [17, с. 243].

Однако политика коренизации подразумевала равноправие языков, поэтому перед партийными работниками, как следует из Стенографического отчёта совещания членов Обкома РКП(б) и ОКК, ответственных работников по национальному вопросу, ставилась задача «проводить системную и неуклонную работу по национализации государственных и партийных учреждений в республиках и областях в смысле постепенного ввода в делопроизводство местных языков, с обязательством ответственных работников изучить местные языки» [3].

Реализация столь масштабных задач не могла не иметь определённых сложностей, которые были вызваны долгими годами языкового неравноправия.

Одной из сложностей было недостаточно серьёзное отношение русскоязычного населения к вопросу овладения татарским языком.

«Не развернута работа по разъяснению татарского языка среди учащихся, многие учащиеся не представляют себе, для чего им проходить предметы татарского языка, а также разъяснительная работа отсут-

ствуется среди родителей» [8], — следует из Выводов о результатах обследования аппарата Наркомпроса и подведомственных учреждений по обучению не-татар татарскому языку. Встречались и ситуации гораздо серьезней, как, например: «В связи с постановлением ЦИК ТР (Татарской республики) о реализации татязыка были со стороны некоторых русских работников недовольствующие, обидчивые случаи, настроения, — свидетельствует документ, названный «Отрицательные факты в деле коренизации» и датированный концом 20-х гг., — и когда был издан приказ НКТорга (Наркомторга) в связи с вышеуказанным постановлением, некоторые русские работники иронически высказывались за невозможность дальнейшей работы в НКТорге и вообще в ТР, мотивируя тем, что они не знают татарский язык и письменность. При практическом проведении этого постановления ЦИК всегда можно было заметить со стороны русских товарищей отвертывание, а подчас и игнорирование» [11]. То есть местами сложилась ситуация, при которой «взрослые русские не идут учиться, заявляя, что учите детей. Татары наоборот изъявляют желание учиться, но нет учителей» [10]. Иногда ситуация оборачивалась таким образом, что использование татарского языка было вызвано отнюдь не необходимостью. «На последнем съезде уполномоченных кооперативов такая атмосфера создавалась. Когда собрались делегаты съезда, абсолютное большинство было татары, русских было незначительное количество. Когда председатель объявил собрание открытым, чувствуется какое-то шептание. Татары требуют перевести на татарский язык, требование было удовлетворено, все доклады, все прения переводились. Но когда устали, стали говорить — не надо переводить, мы по-русски знаем» [5].

Другой сложностью был тот факт, что недостаточное внимание уделялось развитию и внедрению языков так называемых национальных меньшинств. Вероятно, для подобной цели «От имени чувашского населения Татарской ССР, — пишет делегат Тетюшского уезда, — ходатайствуем о введении или кооптировании в состав Совнаркома республики представителя от чуваш. Таким справедливым распоряжением будет устранён тот печальный факт, который допущен в данном случае. В пределах молодой Татарской Республики насчитывается до 150000 чуваш» [1]. Хотя в некоторых местах, например, в Мамадышском кантоне, языковая ситуация характеризовалась тем, что татарский язык был распространён в достаточной степени среди иных этносов и, более того, являлся для них разговорным: «В волостях смешанных, где имеются другие национальности, все они обладают татарским языком и татарской грамотой. Если здесь является вопрос, как будет обстоять дело там, где имеется кряшенское или чувашское население. Это разницы не составит, т.к. большинство населения желает вести внутреннее производство на татарском языке» [4].

Органы власти иногда принимали решения, которые могли удовлетворить представителей различных этносов. Так, в Буинском кантоне

«кантком предлагается разбить на четыре участка, из них два участка на татарском и два на русском языке. Имеется мысль, ввиду того, что чувашское население составляет большой процент, третий участок организовать на чувашском языке» [6].

Конец 20-х гг. ознаменовался вторым важнейшим нововведением, которое повлияло на языковую ситуацию в ТАССР. 3 июля 1927 г. Совет народных комиссаров ТАССР специальным постановлением объявил латинский алфавит официальным алфавитом татарского языка. Так в республике утвердился яналиф. С этого года средние и высшие учебные заведения должны были перейти на обучение на основе латинской графики, а с 1928 учебного года — и вся остальная школа. Началась борьба за ликвидацию неграмотности, теперь уже на яналифе. Сотрудники государственных учреждений и предприятий, в рамках новых реалий, вступают в социалистические соревнования по данному вопросу: «С 1 января 30-го г. Коллектив Наркомфина заключил с коллективом завода им. Вахитова договор социалистического соревнования, в котором предусмотрено, что оба коллектива обязуются к 1 января 1931 г. ликвидировать неграмотность по яналифу среди русских сотрудников» [9].

Таким образом, 20-е гг. XX в. в ТАССР можно охарактеризовать как время расцвета татарского языка и языков национальных меньшинств. Реальное внедрение их в деятельность государственных и партийных органов низового уровня сопровождалось ошибками, недостатком финансирования, рядом субъективных факторов, однако в целом языковая ситуация может быть охарактеризована с исторической точки зрения как одна из самых сбалансированных.

Список литературы

1. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 50. Л. 21.
2. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 301.
3. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 857. Л. 17.
4. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 857. Л. 67.
5. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 857. Л. 72.
6. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 857. Л. 115.
7. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 1. Д. 921. Л. 5.
8. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 2. Д. 526. Л. 4.
9. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 2. Д. 526. Л. 84.
10. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 2. Д. 643. Л. 14.
11. ЦГАИПД. Ф. 15. Оп. 2. Д. 669. Л. 36.
12. Абдулатипов Р.Г. Федерализм в истории России. Кн. 1. М., 1992.
13. Борисова И.Ю. Особенности советской языковой политики с 1917 г. до конца 30-х гг. Электронный ресурс, режим доступа: <http://rus-gos.spbu.ru...>, свободный.
14. Кашпелер А. Россия — многонациональная империя. М.: «Традиция», 2000. 344 с.
15. Осуществление политики коренизации в Татарстане в документах. 1920–1930-е гг. / Ав.-сост. З.Г. Гарипова. Казань: Институт истории АН РТ, 2009. 272 с.
16. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Электронный ресурс, режим доступа: http://sociolinguistics_dictionary.academic.ru..., свободный.
17. Юсупова Л.А. К вопросу огосударствления татарского языка в ТАССР в 1920

-е гг. // Филология и культура. 2012. № 3(29). Электронный ресурс, режим доступа: <http://philology-and-culture.kpfu.ru...>, свободный.

КРАТКО О ФИЛОСОФИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕГОДНЯ (ВЫЗОВ ПЕДФАКУЛЬТЕТАМ И РКИ)

*Е. Колларова
Католический университет, Институт
руско-словацких культурных исследований
(Ружомберок, Словакия)*

С 1999 г., с IX Конгресса МАПРЯЛ в Братиславе словацкая русистика стремится идти по пути пассовского тезиса «Язык через культуру, культура через язык».

Попытаемся определить наше понимание терминов, которыми воспользуемся ниже: культура, филологическая культура, синтетическая художественная культура.

Культуру воспринимаем как систему ценностей личностно в деятельности освоенных. Культурность нельзя надеть на себя как новое пальто, она является результатом долголетнего осваивания ценностей, нашего личностного становления как человека.

Филологическая культура в переводе с греческого говорит о любви к мудрости, к власти слова, к мощи языка, к красоте высказывания, говорит об экологии общения, о языковом добре.

Но общаемся мы не только друг с другом, наша жизнь как разговор ведёт и к разговору с художественными текстами: словесными, визуальными, музыкальными и др.

Говоря о художественной культуре, подчеркиваем *синтез искусств*. Только так реализуем нашу педагогическую интерпретацию культуры: в хронологической системе, исходя из теоретического трактата Кандинского «О духовности в искусстве». Настанет время, когда не только жизнь будет содержанием искусства, но и искусство будет содержанием жизни.

Синтетическая художественная культура — важный феномен современного культуроведческого направления иноязычного образования (эстетический замысел имеет этический размер, посредством естественного диалога культур ведёт по пути от homo loquens к homo moralis). Модель культуры дана через факты культуры — прецедентные тексты (словесные, визуальные, содержащие прецедентные персоналии, исторические события, артефакты), подбор подчиняется критериям:

- эстетическая ценность;
- русский культурологический фон;
- валентность;
- хрестоматийность.

Сегодня эмоциональность и внимание к воспитанию эмоций играет

чрезвычайно важную роль. Эстетика должна вести к этике.

В программе педагогической подготовки будущих русистов синтетической художественной культуры почти нет: есть язык и литература, но почти полностью отсутствует визуальная и музыкальная культура, т.е. культура в ее синтетической художественно-педагогической (дидактической) интерпретации.

Понятие *культура* понижено до уровня упоминания праздников, обычаев, традиций, национальных костюмов.

В школе учителя-русисты проводят беседы информационного характера о качестве телевизионных программ, спектаклей, выставок, концертов. Чтобы актуализировать урок, необходимо смотреть вокруг себя, научиться видеть, что идет на экране, на сцене, что происходит в выставочных залах, как и чем нас окружает русская культура, как она входит в нас!

Выпускники университетов — новые учителя беседу с учениками проводят, задавая простые вопросы, типа понравилось или нет? В остальном царствует некомпетентность. Ответ на это такой: «не дообразовали», придётся «доучиваться».

В этом наша вина, наше недоумение, наше недооценивание того, в чем всегда была сила русской художественной культуры — в её нравственном, этическом послании.

«Если мы идём вперёд в знании, но уступаем в нравственности, так идём назад, а не вперёд», — сказал мудрый Аристотель.

Формируя личность будущего русиста, важно не только правильно ставить ударения, спрягать и склонять, узнавать конструкции ИК и т.п. Важно идти по тропе мудрости красоты, во всех её пестрых красках. Об этом говорят и издаваемые нами журналы «Русский язык в центре Европы» и «Studia Russico-Slovaca».

Список литературы

1. Прозоров В.В. Что несёт с собой филологическая культура // Русский язык в центре Европы. 2012. № 15.
2. Пассов Е.И., Колларова Э. Навстречу XIII Конгрессу МАПРЯЛ // Studia Russico-Slovaca. 2015.
3. Kollárová E. Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava. 2015.

СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

И.Е. Крайнова
Лицей № 6 «Парус»
(Дзержинский, Россия)

Не будет преувеличением сказать, что в последние годы знание иностранного языка становится необходимостью. Являясь гуманитарной

дисциплиной, знание иностранного языка требуется специалистам в разных сферах деятельности — от менеджеров среднего звена до физиков и биоинженеров, что делает школьный предмет «иностранный язык» объектом пристального внимания как родителей, так и самих обучающихся в школе.

Пользу от знания иностранного языка трудно переоценить. Изучение иностранных языков, как уже доказано учеными, повышает в целом способности человека к обучению и интеллектуальному развитию, способствует развитию памяти и внимания, помогает легче переключаться между различными операциями, обогащает культурно и зачастую изменяет взгляд на мир.

Вместе с тем, иностранный язык как предмет обладает высокой информационной насыщенностью и имеет такие характеристики как межпредметность, многоуровневость и полифункциональность. Так, в процессе изучения иностранного языка в школе, обучающиеся знакомятся с информацией из различных областей знаний (например, истории, искусства, географии, математики), учатся использовать иностранный язык во всех видах речевой деятельности, а также пользоваться иностранным языком как средством достижения целей в различных сферах деятельности.

Многие школьники, начинающие изучать иностранный язык в начальных классах, считают, что это весело и забавно. Но спустя некоторое время они начинают понимать, что это совсем нелегко, требуется прикладывать все больше усилий, и в средней школе иностранный язык становится у многих обучающихся одним из нелюбимых предметов. Почему же это происходит? Рассмотрим основные психологические трудности в изучении иностранных языков школьниками.

Изучение иностранного языка требует от ученика ежедневной, систематической работы. Зачастую сдвиги в знаниях кажутся незаметными, и у ученика складывается ощущение, что он стоит на одном месте, выполняет рутинную, монотонную и скучную деятельность. Эта работа очень часто не мотивирована, то есть ученик не видит, для чего он так много занимается. Имея цель, с одной стороны, ему кажется, что он не приближается к ее осуществлению. В результате родители и учащиеся приходят к выводу, что ребенку «не дано» освоить иностранный язык, что у него нет способностей.

Во многих случаях проблема, на наш взгляд, заключается также в психологическом барьере, который возникает из-за страха сделать ошибку и получить негативную отметку, из-за стеснения говорить на иностранном языке перед сверстниками и стать объектом их насмешек, неумение использовать те знания, которые он имеет, в ситуациях реального общения. Такие ситуации особенно часто возникают в разноуровневых группах, где слабым ученикам приходится строить высказывания при более успешных сверстниках. Замечено также, что в случае отсутствия по какой-либо причине в группе «лидера», то есть ученика, кото-

рый владеет иностранным языком на более высоком уровне по сравнению с остальными, слабые ученики работают с большей результативностью, так как внутренний барьер в такой группе отсутствует.

Учителю также важно помнить, что темперамент ученика тесно связан с особенностями его восприятия, развитием внимания и памяти, что напрямую влияет на изучение иностранного языка.

Согласно ряду исследований, учащиеся, которые имеют сангвинический и холерический темперамент, часто более успешны в учебе по сравнению с учащимися, у которых темперамент меланхолический или флегматический. У холериков и сангвиников познавательные процессы развиваются более эффективно, чем у флегматиков и меланхоликов. Вербальная память у холериков работает с более высокой продуктивностью, у них отмечается высокий уровень произвольного запоминания. Этими различиями, в основном, психологи объясняют более низкий результат усвоения иностранного языка учениками с меланхолическим и флегматическим темпераментом.

Учителю иностранного языка необходимо учитывать эти аспекты в своей педагогической деятельности для работы с разными видами деятельности.

Прежде всего, в процессе обучения иностранному языку учителю следует выбирать темы, доступные по возрасту и интересные для обучающихся. Несмотря на то, что в учебниках, одобренных для преподавания иностранного языка в школе, содержатся тексты различной тематики, на наш взгляд, информации лингвострановедческого характера представлено недостаточно. Учитель может давать эту информацию дополнительно, подбирая упражнения к текстам или аудированию с учетом особенностей темперамента школьников.

Кроме того, в группе нужно стараться создать творческую атмосферу, которая позволяет обучающимся более расслабленно чувствовать себя на занятии. Игры, песни, стихи, театральные постановки стимулируют активность обучающихся, вовлекают их в деятельность, устанавливают доброжелательную атмосферу на уроке. В ходе таких занятий легче формируются коммуникативные навыки, правильная самооценка. Такие мероприятия, как постановка сценок на иностранном языке, прекрасно справляются с проблемой снятия психологического языкового барьера у школьников, учат слабых и сильных учеников взаимодействию за счет выработки ответственности за общее дело, формирует навыки взаимовыручки и взаимопонимания.

Замечательно раскрепощает школьников использование нестандартных приемов и технологий на уроке. Использование мобильных технологий на уроке, нестандартные формы проведения самих уроков, такие как, например, урок-квест, веб-квест, также повышают активность ребенка, принося игровой, соревновательный момент в процесс обучения. Такие формы работы помогают избежать однообразия и монотонности на уроках, снимают усталость школьников.

Созданию благожелательной атмосферы на уроке способствует и эмоциональная культура учителя. Педагог с развитой эмоциональной культурой способен грамотно выстраивать отношения с учениками, проявляет устойчивость в эмоционально-волевой регуляции поведения, демонстрирует профессиональную эмоциональную устойчивость в напряженных ситуациях.

Резюмируя вышесказанное можно сказать, что учителю иностранного языка следует правильно выбирать стратегию по преодолению психологического барьера у обучающихся, возникающего при изучении иностранного языка. Учитель иностранного языка должен помнить о необходимости внедрения в урок таких приемов и технологий, которые способствовали бы снятию эмоционального напряжения, повышению мотивации обучающихся, избеганию ситуаций, вызывающих скованность и зажатость, стремиться повысить самооценку школьников.

Список литературы

1. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения// М.; Педагогика, 1974.
2. Педагогика здоровья под ред В.Н. Касаткина, издание 3-е исправленное// Линка -Пресс, Москва, 2000.

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е.Г. Кузнецова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Цель современного обучения языку — коммуникативная компетенция, которая диктует содержание, средства и приемы работы с аудиторией и тем самым определяют специфику учебного предмета «Русский язык как иностранный».

Основной компонент системы обучения — средства обучения, которые включают в себя комплекс учебных, учебно-методических пособий, инструктивных и нормативных документов (например, стандарт, требования к уровню владения языком), разнообразное оборудование, средства наглядности, выполняющие дидактические функции, включая технические средства обучения (ТСО). С помощью средств обучения осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Рассмотрим основные средства обучения русскому языку как иностранному.

Государственный стандарт по русскому языку (как иностранному) — нормативный документ, определяющий минимум требований к образованию и содержанию обучения; описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение кото-

рых направлено обучение. На основании стандарта разрабатываются образовательные программы, которые в дальнейшем конкретизируются в учебных тематических планах. Стандарт служит также ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов.

Программа обучения — инструктивно-методический документ, определяющий содержание и объем знаний, навыков, умений, компетенций, подлежащих усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения РКИ. Программа обучения сопровождается пояснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения, характеризуются структура программы, последовательность изучения материала, организационные формы обучения.

Методическая литература знакомит преподавателя с существующим опытом обучения языку и тем самым способствует повышению уровня преподавания. В первую очередь преподаватель знакомится с материалом общих, частных и специальных методик, как раскрывающих универсальные закономерности обучения иностранцев языку, так и поясняющих специфические особенности овладения конкретным языком в конкретных условиях обучения.

Учебная программа для учащегося — вид программы, составленной с учетом стандарта и предназначенной для учащихся, желающих, например, самостоятельно подготовиться к сдаче экзамена по языку на сертификат либо представить перспективу обучения языку.

Основным средством обучения, руководством в работе обучающего и обучающихся является *учебник*. Он содержит образцы устной и письменной речи, языковой материал, отобранный и организованный с учетом его значимости в разных формах общения и видах речевой деятельности, а также с учетом положительного опыта учащихся в родном языке и предупреждения интерференции. Материал в учебнике подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает: текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, упражнения, словарь, иллюстративный материал. Учебник является центральной частью учебного комплекса, в нем реализуется концепция метода обучения.

Языковой материал учебника, образцы устной и письменной речи способствуют приобретению знаний и формированию речевых навыков и умений для использования языка в различных сферах деятельности. При составлении учебника авторы руководствуются рядом *принципов*, важнейшими из которых являются:

- необходимость и достаточность содержания учебника для достижения планируемых целей;
- доступность представленного в учебнике материала для его овладения учащимися в отведенное стандартом или программой время.

В содержание учебника включаются следующие компоненты:

– *фонетический материал*, позволяющий познакомить учащихся со звуками, ритмикой, интонацией нового языка с учетом их трудностей для обучающихся;

– *лексический материал* обычно представлен лексическим минимумом конкретного уровня владения языком и вводится тематически, с учетом сферы и ситуаций общения;

– *грамматический материал* — модели предложений, речевые образцы и правила их употребления в речи;

– *социокультурный материал* включает сведения о стране изучаемого языка и культуре; материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства, этикете и др.;

– *тексты учебника* представляют разные сферы общения: повседневную, общественно-политическую, образовательную, либо научную, профессионально-деловую. К ним дается лексико-грамматический, страноведческий комментарий;

– *упражнения* предназначены для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля за качеством его усвоения. Упражнения подразделяются на языковые, речевые, коммуникативные и различаются по назначению, характеру представленного в них материала, способу выполнения.

Классифицируем упражнения по отношению к аспектам языка и назначению в учебном процессе:

языковые — направлены на усвоение учащимися формы языкового явления, формирование фонетических, лексических, грамматических навыков. Это могут быть имитативные упражнения, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на расширение (сокращение) предложений, создание высказываний по аналогии, заполнение пропусков, конструирование фразы и структурных элементов и др.;

речевые — направлены на развитие и совершенствование речевых умений, при их выполнении внимание сосредоточено не столько на форме, сколько на содержании высказывания. Это вопросно-ответные упражнения, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ.

Речевые упражнения требуют не только владения языком, но и умения последовательно, связно излагать свои мысли в соответствии с темой. Такие задания могут сопровождаться планом, списком опорных слов, а также опорой в виде рисунка.

Охарактеризуем некоторые коммуникативные упражнения:

вопросно-ответные задания представляют собой обмен вопросами и ответы на них, что характерно для диалогического общения. Вопросы стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, используются для их вовлечения в иноязычное речевое общение. В зависимости от когнитивной сложности ответа выделяются: вопросы закрытого типа (как правило, предполагают единственно верный ответ, который может быть

сформулирован кратко) и вопросы открытого типа (не подразумевают единственно правильного ответа и вызывают различные ответы и речевые реакции; служат стимулом к порождению высказывания);

восстановление — учебно-методическое задание по реконструкции неполных высказываний или преднамеренно «деформированного текста». Прием восстановления используется в следующих видах упражнений: заполнение пропусков, дополнение, перегруппировка;

приемы драматизации — игровое моделирование; это могут быть ролевые обучающие игры, воображаемые ситуации, которые вызывают физическую и эмоциональную активность учащихся, стимулируют их воображение, импровизацию.

Приемы драматизации обеспечивают внимание к таким аспектам естественной коммуникации, как определенный эмоционально-психологический фон, паралингвистическое сопровождение в виде жестов, мимики, позы и движения.

В учебнике *словарь* представлен либо поурочными списками слов, либо как приложение к учебнику с указанием страницы, где слово встречается впервые. Изучающему язык требуются словари трех типов: двуязычные, одноязычные (толковые), специальные.

Учебное пособие представляет собой средство обучения, целью которого является обучение одному из аспектов языка или виду речевой деятельности: учебное пособие по фонетике, грамматике, по развитию речи, книга для чтения. Это могут быть сборники текстов, лабораторные задания для занятий в лингафонном кабинете. Раздаточный материал, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации создаются и для обучающихся, и для преподавателя.

Наглядные пособия — реальные и специально созданные для целей обучения изображения предметов и явлений; они способствуют формированию у учащихся правильных представлений и понятий, выработке осознанных и прочных навыков и умений. Наглядные пособия используются на различных этапах обучения: при объяснении нового учебного материала, его закреплении, во время повторения изученного материала и проверки учебных достижений учащихся. В зависимости от назначения, содержания, способов изображения, они делятся на предметные, схемно-графические (таблицы, диаграммы, графики и др.), изобразительные (сюжетные картинки, репродукции, пиктограммы и др.).

Технические средства обучения (ТСО) включают аппаратуру и технические устройства, используемые в педагогическом процессе, самообразовании для передачи и хранения информации, контроля за ходом ее усвоения, формирования и закрепления знаний, навыков, умений.

Технические средства обучения принято подразделять на три группы: *аудитивные* (магнитофоны, радио, лингафонные средства), *визуальные* (проекторы, кодоскопы), *аудиовизуальные* (телевизоры, видеомагнитофоны, компьютеры).

В учебным процессе должны быть задействованы все средства обучения языку, только это даст максимальный результат и позволит учащемуся получить необходимые знания, приобрести умения, навыки и сформировать компетенции.

Список литературы

1. Митрофанова О.Д. Русский язык как иностранный: традиции, новаторство, творчество // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ СИСТЕМА НОМИНАТИВНЫХ ЗАГОЛОВКОВ В РОМАНЕ Н.С. ЛЕСКОВА «НЕКУДА»

О.А. Лебедева

*Московский государственный университет печати
им. Ивана Федорова
(Москва, Россия)*

Важнейшей фигурой, оказавшей влияние на развитие русской литературы, является писатель Н.С. Лесков, что признают как исследователи его творчества, так и современники-писатели. Так, Л.Н. Толстой называл Лескова писателем будущего, а А.П. Чехов считал его своим учителем. Исследователями отмечается особое знание Лесковым русского разговорного языка и мастерское использование знаний в своих текстах.

При обращении к художественному тексту следует учитывать понятие авторского идиостиля — систему индивидуально-эстетического использования свойственных данному периоду развития художественной литературы средств словесного выражения, как отмечает В.В. Виноградов [2, с. 85]. По его словам, «понятие стиля является везде и проникает всюду, где складывается представление об индивидуальной системе средств выражения и изображения, выразительности и изобразительности, сопоставленной или противопоставленной другим однородным системам» [3, с. 8]. В.В. Леденева считает, что идиостиль обнаруживает себя в результате текстопорождающей и эстетической деятельности языковой личности, поэтому он, прежде всего, отражается в интеграции предпочтительных тем, жанров, средств и приемов, необходимых для построения текста и передачи как информативных, так и эмотивно-экспрессивных компонентов [5, с. 39]. «Идиостиль — это индивидуально устанавливаемая языковой личностью система отношений к разнообразным способам авторепрезентации средствами идиолекта» [5, с. 40].

При рассмотрении идиостиля Лескова обнаруживается его особое внимание к заглавиям своих произведений, а также частей произведений. Заглавие, или заголовок, — это название небольшого произведе-

ния, статьи [9, с. 202]. М.Н. Кожина определяет заглавие как минимальную формальную конструкцию, представляющую и замыкающую художественное произведение как целое. Это одновременно и «предел», и «порог» текста: как порог заголовков находится между внешним миром и миром художественного произведения, как предел — заставляет обратиться к нему по окончании чтения текста [4]. По мнению З.Я. Тураевой, в лингвистическом плане заголовок является именем текста, в семиотическом плане — первым знаком текста [12, с. 53]. И.А. Сыров выделяет следующие функционально-семантические типы заголовков: информативно-концептуальный (характерный для текстов научного стиля), информативно-троповый, конспективный (в котором передается основное содержание произведения), реминисцентно-смысловой, номинативно-образный [10]. Как показывает анализ заголовков в романе Лескова «Некуда», относительно этого произведения следует рассматривать систему заголовков, в которой находят отражение несколько перечисленных типов.

Роман «Некуда» содержит девяносто заголовков, в которые входят: название произведения, названия книг, из которых состоит произведение, название глав. Из них номинативными предложениями представлены шестьдесят четыре заголовка. Среди типов заголовков активное выражение получили информативно-троповый, конспективный и номинативно-образный типы. В ходе анализа была выявлена цикличность заголовков, что означает неразрывную связь заголовков с текстом художественного произведения, а также их системность как организующий элемент текста.

В произведениях Лескова также обнаруживается особая роль метафоры, которая прослеживается и в некоторых названиях заголовочных элементов. Согласно Н.Д. Арутюновой, метафора отвергает принадлежность объекта к тому классу, в который он входит, и утверждает его включенность в категорию, к которой он не может быть отнесен на рациональном основании [1, с. 17]. Являясь одним из средств подновления непрерывно действующего языка за счет языкового материала [11, с. 202–203], в художественном тексте метафора становится синонимом способности к открытиям. «Подлинная дочь воображения — метафора, рожденная мгновенной вспышкой интуиции... Воображение поэтическое странствует и преображает вещи, наполняет их особым, сугубо своим смыслом и выявляет связи, которые даже не подозревались, но всегда <...> явно и неизбежно оперирует явлениями действительности» (Гарсия Лорка Ф.) [1, с. 21]. Традиционно роман «Некуда» определяется как роман, содержащий клевету на русскую демократическую интеллигенцию эпохи. Метафорические образы в произведении, передаваемые, в том числе, через заголовки, имеют ярко выраженную аксиологическую составляющую. Лесков запечатлел в тексте своеобразие национальной действительности, ментальные и духовные образы, поиски русским че-

ловеком своего места в жизни. Наглядное представление об этом можно получить через систему заголовков.

Оценочный характер заголовков показывает градацию с положительного конца шкалы оценки [8, с. 15–25] до отрицательного на протяжении трех книг. Сравните, в первой книге «Приют безмятежный», «Колыбельный уголок», «Семейные картинки в Мереве» — положительный оценочный окрас создается за счет сочетания лексических значений компонентов заголовка. Во второй книге наблюдается явление антитезы в заголовках: «Чужой человек» — «Свои люди», «Углекислые феи Чистых Прудов». Третья книга характеризуется дальнейшим перемещением в отрицательное поле шкалы оценки: «Первый блин», «Девятый вал», «Начало конца». В процессе углубления в текст интерпретирующего субъекта за счет смены оценочных полюсов «хорошо/плохо» раскрывается вся сила языковых единиц. В зависимости от авторской задачи расширяются смысловое и метафорическое поля текста.

Цикличность системы заголовков проявляется в смысловом возвращении в начало текста, но на более низкий оценочный уровень. Повторение актуализируется еще и тем, что в первой и третьей книгах расположены семантически идентичные заголовки «Тополь да березка». Однако на уровне восприятия номинативный заголовок обрастает дополнительными смыслами и оценкой.

Первая глава первой книги «Тополь да березка» призвана познакомить читателя с двумя главными женскими действующими лицами, метафора которых вынесена в заголовок. Таким образом, олицетворяются качества девушек: их образы раскрываются и осознаются по мере углубления в текст произведения, окончательное понимание происходит в шестой главе третьей книги, идентично озаглавленной.

Тополь представляет собой дерево семейства ивовых с высоким прямым стволом [9, с. 803]. Так же, как ива, дерево с гибкими ветвями и узкими листьями [9, с. 235], тополь служит олицетворением характера Лизы Бахаревой, определяет непростую судьбу девушки с помощью метафоры. Обращение к магическим свойствам упомянутых деревьев из одного семейства подсказывает оценочную сторону метафоры. Так, тополь — безразличное дерево по отношению к человеку. Его особенность состоит во впитывании отрицательного из окружающей среды, дерево именуют «вампиром» и не рекомендуют сажать возле дома. У Лескова Лиза под стать дереву своенравна, главное свойство ее характера проявляется во впитывании новых идей, почерпнутых во время учебы в институте и в процессе чтения приносимых Вязмитиновым книг. Интерпретация ивы дает более понятную характеристику этому женскому образу. Ива — дерево женской магии, которое бывает довольно жестоко. Находим эту грань в характере Лизы: «У Лизы раздувались ноздри, и она беспрерывно откидывала за уши постоянно разбегающиеся кудри» <...> «Как странно вы смотрите, тетя, на жизнь. Или будь деспотом, или рабом. Приказывай или повинуйся. Муж глава, значит, как это читается

<...> Извините, тетя, что я скажу вам? <...> Вы отстали от современного образа мыслей» [6]. Иве приписывается сила, которую нельзя назвать доброй, единственный закон, который властен над ней, — закон равновесия и справедливости. Эта черта четко прослеживается у героини: «Лиза встала со стула, сделала ироническую гримасу и, пожав плечами, проговорила: Не понимаю, как такой взгляд согласовать с идеею *христианского равенства*» [6]. Неумеренная жестокость, упомянутая выше как принадлежность дерева, свойственна девушке в разговоре с близкими людьми. О Женни она высказывается следующим образом: «Я буду очень рада, если тебя муж будет бить», — *совершенно забывшись*, проговорила Лиза. — <...> ты меня *бесишь* <...> [6]. Эмоциональные всплески также объясняются ивой, которая хорошо воспринимает все сильные эмоции, как отрицательные, так и положительные, связанные с любовью, ревностью, желанием отомстить. Одна из важных характеристик ивы заключается в том, что, несмотря на задумчивый вид и изящный силуэт, это дерево сильных страстей: эту же черту, остающуюся на протяжении всего художественного текста лидирующей, мы видим при первом знакомстве с Лизой: «Все ее личико дышит умом, *подвижностью и энергией*» [6]. В дальнейшем происходит усиление черты, так как Лиза идет против системы общества, которую представляет женская половина ее семьи: «Хорошо тебе говорить: «брось», а сама попробовала слушать эти вечные реприманды. И от всех, от всех, решительно от всех! <...> Шаг ступлю; все не так, все им не нравится, и пойдет на целый день разговор» [6].

В заглавии «Тополь да березка» намечено не только сопоставление посредством сочинительного союза «да», но и противопоставление двух элементов — двух деревьев, двух образов, двух девушек. Евгения Гловацкая (Женни) выступает в романе антиподом Лизы. Ее береза, листовенное дерево с белой (реже темной) корой и с сердцевидными листьями [9, с. 44], издревле считается символом света, чистоты и добра. Эту символику мы находим во внешности героини: «Стан высокий, стройный и роскошный, античная грудь, античные плечи, прелестная ручка, волосы черные, черные, как вороново крыло, и кроткие, умные *голубые* глаза, которые так и смотрели в душу <...> в ее лице много *спокойной решимости* и силы, но вместе с тем в ней много и той *женственности*, которая прежде всего ищет раздела, ласки и *сочувствия*» [6]. На протяжении повествования Женни реализовывает выделенные качества характера: примиряет окружающих и ограждает спокойствием от внешнего мира Лизу, помогая ей восстановить энергию и вернуть силы, что также является магической характеристикой березы как дерева-талисмана. Березовый образ переносится Лесковым и на комнату героини, выявляя цветовую гамму, что усиливает метафору: «Такая была хорошенькая, такая *девственная* комнатка, что стоило в ней побыть десять минут, чтобы начать чувствовать себя как-то *спокойнее*, и выше, и чище, *инравственнее*. Старинные кресла и диван *светлого березового*

выплавка, с подушками из шерстяной материи *бирюзового цвета*, такого же цвета занавеси на окнах и дверях; той же *березы* письменный столик с туалетом и кровать, закрытая *белым* покрывалом, да несколько растений на окнах и больше ровно ничего не было в этой комнатке, а между тем всем она казалась необыкновенно полным и комфортабельным *покоем*» [6]. Символ духовности и чистоты, белый цвет олицетворяет саму жизнь и бытие. В этимологическом словаре М. Фасмера находим родственность слова «береза» албанскому слову *bardh* «белый», литовскому *beršta* «белеет», а также готскому *baírhts* «светлый, блестящий» [13]. Бирюзовый — цвет неба, так как близок по оттенку к голубому, а значит, также является символом чистоты, спокойствия и мудрости. Оба цвета имеют положительную символику в христианстве, а в образе Женни получают еще одну трактовку — в сравнении со льдом: «Чего же ты сердишься, Лиза? Я ведь не виновата, что у меня такая натура. Я *ледышка*, как вы называли меня в институте, ну и что ж мне делать, что я такая *ледышка*. Может быть, это и лучше» [6]. В контексте романа «лед» Женни ассоциируется с душевным спокойствием. В противоположность ей Лиза имеет взрывной характер: на протяжении художественного текста он сталкивается со спокойным «березовым» Женни и оттеняется им. Стремящаяся ко всему новому и *отрицающая старое* Лиза противопоставляется истинно русской девушке Женни, несущей спокойствие и целомудрие — задействуется символика березы как любимого дерева русского народа, олицетворяющего русскую душу, в литературно-фольклорной традиции считающегося деревом жизни: «...если бы художнику нужно было изобразить на полотне известную дочь, кормящую грудью осужденного на смерть отца, то он не нашел бы лучшей натурщицы, как Евгения Петровна Гловацкая» [6]. Противоположность двух женских образов подчеркивается гибелью Лизы.

«Чистые образы», представленные в первой главе первой книги, раскрываются и актуализируют символику на протяжении текста. *Оценочное преобразование* отмечается на уровне системы: цикл получает завершение посредством заглавия шестой главы третьей книги. Писатель не дает прямых авторских указаний на верность или неверность совершаемых девушками поступков, однако изменение эмоционального фона произведения свидетельствует о смене оценочных знаков в градационной шкале.

Таким образом, в системе заголовков романа «Некуда» отмечается три явления: цикличность, необходимая для выполнения авторской задачи, номинативность, определяемая в преобладании заголовков, выраженных номинативными предложениями, и метафоричность. Метафора, обозначенная в заголовке, получает раскрытие на протяжении произведения, меняется оценочный знак в градационной шкале. Центральные образы романа противопоставляются и оценочно преобразуются: оценка Лизы сдвигается по градационной шкале влево к знаку «плохо», тогда как оценка Женни получает усиление, но остается в пра-

вой части шкалы со знаком «хорошо». Завершение этих метафорических образов в конце романа означает завершение цикла, в том числе на заглавном уровне.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс [вступ. ст.] / Теория метафоры: сборник. М.: Прогресс. 1990. 512 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат. 1959. 654 с.
3. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М.: Гослитиздат. 1961. 614 с.
4. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: онтология, функции, параметры типологии // Проблемы структурной лингвистики. 1984. М., 1988. С. 167–183.
5. Леденева В.В. Идиостиль (к уточнению понятия) // Филологические науки. 2001. № 3. С. 36–41.
6. Лесков Н.С. Некуда. Роман в 3-х книгах // Собрание сочинений в 12 т. М.: Правда, 1989. Электронный формат, режим доступа: http://az.lib.ru/l/leskow_n_s..., свободный.
7. Маркелова Т.В. Аксиология языка и русской языковой личности как квинтэссенция современности: отражение и преобразование // Ценности и смыслы. 2010. № 6 (9). С. 64–76.
8. Маркелова Т.В. Прагматика и семантика средств выражения оценки в русской языке: монография. М.: МГУП имени Ивана Федорова. 2013. 300 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник. 1999. 944 с.
10. Сыров И.А. Функционально-семантическая классификация заглавий и их роль в организации текста // Филологические науки. М., 2002. № 3. С. 59–68.
11. Телия В. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Телия В., Гак В. Метафора в языке и тексте. М.: Наука. 1988.
12. Тураева З.Я. Текст: структура и семантика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1986. 127 с.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. М.: Астрель-АСТ, 2004. Т. 1. 588 с.

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ю.Ю. Липатова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Важно осмыслить структурные и содержательные взаимосвязи методики и лингвистической науки. Как известно, лингвистика по отношению к методике обучения иностранному языку является базовой наукой. Поэтому любая методическая система обучения языку строится на образе языка, существующем в лингвистической науке в каждый период ее развития.

В качестве одного из важных достижений лингвистических изысканий явилось положение о том, что успешность речевого общения в полной мере зависит от способности общающихся воздействовать друг на друга адекватно задачам общения и в соответствии с этим употреблять речевые высказывания. Следовательно, речь идет о способности организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения, которую принято называть коммуникативной компетенцией. Формирование последней становится приоритетной задачей коммуникативных подходов в обучении иностранному языку.

Понятие коммуникативной компетенции, или способности к речевому общению, в значительной мере обогащается данными теории речевых актов, областью дискурсивного анализа, в соответствии с которыми процесс общения есть не только процесс передачи и приема информации, но и регулирования отношений между партнерами.

Речевая способность — это процесс социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов. Поэтому способность к общению под углом зрения выше упомянутых теорий связана с таким понятием, как социальная компетенция, понимаемая как способность действовать в социальных ситуациях.

Современная лингвистика стремится раскрыть сущность связи между языковыми текстами и достижениями полного понимания этих текстов. Каждый социум, носитель языка отличается своей концептуальной системой — картиной мира, которая отвечает физическим, духовным, технологическим, этическим и другим потребностям в мире. Язык является одним из средств формирования, социализации картины мира.

Современная лингвистика трактует сущность вербального общения, которое понимается как сложный социальный феномен. Поэтому лингвисты при анализе языка говорят не о потоках информации вообще, а о текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения.

Под поведением понимаются «проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности (осознанные навыки), либо в результате подражания чужим образцам и стереотипам действий (неосознанные или малоосознанные навыки)».

Все это в целом дало основание лингвистам направить свои усилия на изучение языка как общественного явления, включенного в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающего его социальное «бытование», а также на выявление механизма способности к речевому общению, на установление закономерностей, согласно которым это общение протекает. Вслед за лингвистикой, лингводидактика ставит перед собой задачу описать структуру и содержание модели овладения языком и процессе обучения, которая применительно к изучению

иностранного языка может быть представлена как модель вторичной языковой личности.

Вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т.е. «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность[1, с. 46].

Если в сознании обучающегося постепенно будет устранена «чуждость», заложенная в понятие «иностранный язык», и переведена в разряд вторичного, но «не чужого» языка, «не чужой культуры», возможно научить носителя образа мира одной социокультурной общности понимать, постигать носителя иной концептуальной картины мира. И только в этом случае возможна эффективная реализация основной задачи современной языковой политики — установление взаимопонимания и мира между представителями разных культур.

Невозможно установить приоритет грамматики над лексикой, так же как и лексики над грамматикой. Без знания грамматической структуры языка невозможно решать коммуникативные задачи по иностранному языку. Однако усвоение грамматической системы языка происходит только на основе знакомой лексики. Таким образом, как грамматические, так и лексические навыки и умения представляют собой центр языковой компетенции, на который опираются речевые навыки и умения. Ведь именно с момента осознания грамматической формы фразы и её лексического значения простой набор звуков и букв приобретает смысл.

И каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком, обеспечивающем выход на мировой рынок, приобщение к мировой культуре.

Поэтому в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. В то же время иностранный язык — это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому из числа способов овладения иностранным языком предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом.

Таким образом, коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки. Знания, умения, навыки только одной части не могут свидетельствовать

об обученности общению, т.е. приему и передачи информации с помощью разных видов речевой деятельности. Поэтому применительно к специфике учебного предмета «иностранный язык» понятие обученности означает приобретение обучающимися того или иного уровня коммуникативной компетенции.

Известно, что личность, при всех имеющихся в науке различиях в ее определении, представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивидуума как члена определенного общества.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Аркти-Глосса-М, 2000.
2. Соловова Е.Н. Методика преподавания иностранных языков. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.

К ВОПРОСУ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ — ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО

О.Ю. Макарова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

В настоящее время в российском обществе складывается новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка. Особую значимость начинает приобретать проблема поликультурного образования. При этом поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны — препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов [2].

Важнейшим компонентом поликультурного образования является билингвальное обучение. Существуют различные определения понятия «билингвизм». Под терминами «двуязычие» или «билингвизм» обычно понимается владение и применение более чем одного языка, причем степень владения тем или иным языком может быть весьма различной. Классическим считается определение У. Вайнраха, утверждающего, что билингвизм — это владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [1].

Во многих регионах России, не отличающихся естественным многоязычием, сравнительно недавно появился опыт, связанный с билингвальным обучением. Это объясняется общей тенденцией к интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство, стремление к диалогу культур и межкультурной коммуникации.

В этой связи возникает интерес к опыту стран, в которых имеются традиции и движение билингвальных школ. К таким странам можно отнести Канаду, Швейцарию, Бельгию, Финляндию. В США также происходят интенсивные процессы интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

К пионерам билингвального обучения следует отнести прежде всего Канаду, где со времен образования государства сосуществуют два равноправных языковых направления.

Опыт разработок канадской лингвистической школы, созданной в стране, где много мигрантов, показывает, что можно выделить следующие основные формы билингвизма: первая — это усвоение второго языка одновременно с первым (или немного позже первого) в раннем детстве. Усвоение языка подобным образом обеспечивает широкое двуязычие, когда индивид в совершенстве знает два языка, в высокой степени владеет ими обоими. В зависимости от обстоятельств он легко переходит с одного языка на другой, внутренне усваивает обе языковые системы, а, значит, может мыслить в любой из них. Вторая типичная форма усвоения двуязычия имеет место в том случае, когда ребенок, выросший в однопользовательной семье, открывает для себя второй язык, поступая в школу. Усвоенное таким образом двуязычие может стать достаточно глубоким, но в связи с социальной ситуацией сохраняет неодинаковость в функции и пользовании языками. Первый язык так и остается для ребенка личным и обиходным языком, а выученный в школе — языком официальных контактов и социальных функций высшего уровня. Третья форма усвоения второго языка — спонтанная — осуществляется путем прямого и постоянного контакта с обществом, говорящим на этом языке. Компетентность в нем остается ограниченной, но ее достаточно для пользования языком как средством общения. Эта ситуация, в которой оказываются взрослые эмигранты в стране, язык в которой не является для них родным. Четвертая — усвоение второго языка в родной стране индивида только в школе (так обычно изучают иностранные языки). Компетентность владения им остается весьма ограниченной [3].

Во второй половине XX века интенсивно формируется направление исследований, посвященное проблемам двуязычия и конструирования образовательного процесса с использованием средств родного и иностранного языков. В рамках этого направления в 60–70-е годы сложились научные школы, целью которых является интеграция этнических меньшинств в доминирующую культуру. В этом отношении интересен опыт США. Билингвальные школы в Америке появились еще в конце XIX века. В 20-е годы Америка стала использовать метод полного погружения в язык, известный принцип *sink-or-swim* (утонуть или выплыть). Многие дети «утонули» и не смогли реализовать свои дарования. «Тотальное погружение» вызвало волну недовольства среди эмигрантов. И только в 60-е годы в свете реформы образования в США было введено двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в

государственных школах. На это повлияли два события — запуск первого советского спутника и кубинская революция.

Официальное определение, данное департаментом образования, сформулировано следующим образом: «Билингвальное образование <...> есть использование двух языков <...> в качестве средств обучения для одной и той же популяции учащихся посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план или часть его, включая занятия по истории и культуре». Такая программа призвана развивать «чувство собственного достоинства детей, и гордости за причастность к обеим культурам». Как видно из данного определения, акцент делается не только на функциональном изучении языков, но и на культурном компоненте, что делает возможной трактовку билингвального обучения как бикультурного.

Наряду с этим основной целью билингвального обучения в США является интеграция этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой этническое и языковое равноправие скорее декларируется, чем может быть реально достигнуто [3].

Известно, что президент США Теодор Рузвельт был сторонником жесткой ассимиляции и считал, что прибывшие в страну эмигранты не должны иметь никаких языковых привилегий. Известно его изречение: «Америка — это дом, где говорят на одном языке. И этот язык — английский. Наша страна не должна превратиться в меблированные комнаты, где говорят на многих языках».

В гораздо большей степени идеи языкового плюрализма и поликультурного воспитания находят свое место в Канаде. Юридически два государственных языка здесь являются равноправными, несмотря на то, что французский язык считают родным лишь немногим более двух процентов канадцев. Для детей из англоязычных семей изучение французского языка напоминает изучение иностранного языка в европейских образовательных учреждениях.

Особенностью канадской образовательной модели являются так называемые иммерсионные программы. Большинство авторов трактуют иммерсию как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка, что может рассматриваться как частный пример билингвального обучения [4].

По мнению немецкого исследователя Х. Воде, данный метод является «наиболее успешным образцом» для обучения иностранному языку, поскольку с его помощью достигается наиболее высокий уровень знаний языка и не страдают специальные знания по предметам, которые преподаются на иностранном языке [5].

Как известно, наиболее распространённым языком в мире на сегодняшний день является английский, ставший подлинным языком международного общения.

Вполне естественно, что с приходом этого языка в разные страны каждая нация оказывала на него определенное влияние, модифицируя этот язык для удобства при использовании его в разговорной или письменной речи. Возникший в результате этого продукт взаимодействия английского языка с другими получил название — пиджин.

Пиджин (англ. pidgin) — упрощённый язык, который развивается как средство общения между двумя или более этническими группами, говорящими на неродственных или взаимно непонятных языках, но вынужденных регулярно общаться друг с другом в силу определенных объективных потребностей.

Отличительной характеристикой пиджина являются: упрощенная базовая грамматика, а также узкий лексический запас. Сегодня существует множество стран, где английский является официальным языком. Как следствие этого такое явление как пиджин мы можем наблюдать в таких странах как Нигерия, Китай, Бразилия.

При общении с жителями Нигерии удалось обнаружить конкретные примеры: «Wetin» — What; «Chop» — Eat; «You dey talk plenty» — You are talking too much. Также, если мы обратимся к языку «Chinglish» (китайский английский) на этом примере, то увидим, как изменяется грамматика языка, например: предложение начинается не с подлежащего, как это характерно для английского языка, а с «темы», за которой следует подлежащее, отделенное от нее запятой: «My aunt, everybody likes her» («Моя тетя, все ее любят»).

Такое явление, как пиджин, является актуальной темой, так как мы живем в век глобализации. Однако при определенных обстоятельствах он как «псевдоязык» может стать неким препятствием для международных отношений и проектов. Например, во время проведения XXIX Летних Олимпийских Игр в Китае правительству Китая пришлось приложить немало усилий, чтобы изменить устоявшийся «Chinglish» на традиционный английский, что было необходимо для соблюдения правил протокольных формальностей. Следовательно, такое лингвистическое явление, как пиджин несомненно заслуживает понимания причин его возникновения и изучения в условиях повышения прозрачности границ, расширения контактов внутри своей страны и за рубежом.

Список литературы

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. М., 1972.
2. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. Новгород, 1999.
3. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М., 1990.
4. Hornstein, N., Lightfoot, D., Explanation in linguistics. London: Longmen, 210 s.
5. Wode, H., Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache 1. Eichstatt/Kiel, 1990.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Т.А. Михеева

*Центр образования «Технологии обучения»
(Москва, Россия)*

На сегодняшний день информационные технологии являются не просто одной из форм реализации ведущих концепций стандартов общего образования второго поколения, но и незаменимым инструментом для овладения компьютерной культурой и формирования информационной компетенции учащихся через включение подрастающего поколения в мировое информационное пространство.

Совершенно очевидно, что использование компьютерных технологий в образовательном процессе существенно повышает эффективность обучения и качество формирующихся знаний и умений. Применение компьютерных программных средств обучения на уроках русского языка и литературы позволяет учителю не только разнообразить традиционные формы обучения, но и решить актуальные на сегодняшний день задачи: повышение наглядности обучения; повышение темпа урока; осуществление дифференцированного, индивидуализированного, личностно-ориентированного подхода; увеличение доли самостоятельной работы учащихся; обучение учащихся в сотрудничестве; активизация познавательной деятельности учащихся; повышение творческого потенциала учащихся; оптимизация контроля знаний учащихся; повышение положительной мотивации обучения у учащихся; возрастание интереса учащихся к учебному предмету.

Несомненным преимуществом использования ИКТ в образовательном процессе является то, что компьютерные технологии помогают осуществить переход от пассивного запоминания информации к развитию мышления учащихся и формированию у них умения самостоятельно учиться, то есть компьютерные технологии помогают осуществить логичный переход от традиционного объяснительно-иллюстративного способа обучения к новому деятельностному.

Общеизвестным фактом является то, что в памяти остается 1/4 часть услышанного материала, 1/3 часть увиденного, 1/2 часть увиденного и услышанного и 3/4 части материала, если учащийся был вовлечен в активные действия во время процесса обучения. Использование ресурсов ИКТ на уроках и во внеурочной деятельности является прекрасной возможностью вовлечь учащихся в образовательный процесс, при этом формируя у них умение самостоятельно обрабатывать информацию, принимать оптимальное решение, проанализировав всевозможные варианты, а также осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность.

Безусловно, одной из доминант внедрения ИКТ в образовательный процесс является значительное расширение сектора самостоятельной учебной работы учащихся. Но также ИКТ помогают оптимально сочетать индивидуальную и групповую формы работы, что тоже обеспечивает повышение эффективности образовательного процесса. Все же принципиальным новшеством, вносимым компьютером в образовательный процесс, является интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения, в то время как традиционные формы представления учебного материала не позволяют обеспечить максимальной обратной связи с учащимися.

Таким образом, мы видим, что использование информационных технологий в процессе обучения ведет к изменению стиля взаимоотношений между субъектами образовательного процесса. Учитель перестает быть доминирующим источником информации и становится аналитиком потока компьютерной информации, организуя и направляя самостоятельную деятельность учащихся, в то время как центральная позиция отводится учащимся. В самом процессе обучения начинают преобладать задания на постановку цели и задач, систематизацию и критический анализ полученной информации, а также решение проблем творческого и поискового характера.

Применение ИКТ эффективно на уроках русского языка и литературы всех типов: урок усвоения новых знаний (демонстрационно-энциклопедические программы), урок закрепления (разнообразные обучающие программы), урок повторения, урок контроля знаний и умений (тестирование с оцениванием, контролирующие программы), комбинированный урок и др., а также при проведении интегрированных уроков по методу проектов, для тренировки конкретных способностей учащихся (внимания, памяти, мышления). Использование электронной техники приемлемо на различных этапах урока русского языка и литературы: актуализация знаний, постановка цели и задач; первичное усвоение и закрепление знаний, контроль усвоения и коррекция допущенных ошибок и др. При этом для учащихся техника выполняет различные функции: учителя, источника информации, рабочего инструмента, объекта обучения.

На уроках русского языка и литературы с применением ИКТ возможно использование следующих методов обучения: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный, исследовательский. Перечислим также и возможные приемы: разъяснение с применением презентации, видеофрагментов, поиск решения проблемы, исследование каких-либо явлений, объектов, прогнозирование и т.д.

На сегодняшний день довольно масштабный интерактивный мир предоставляет массу возможностей для успешной организации учебного процесса и повышения качества знаний учащихся, в частности на уроках русского языка и литературы. Это электронные учебники, видеолекции, видеосюжеты, виртуальные экскурсии, презентации, программы-репе-

титоры, справочники, энциклопедии, уроки в электронном виде, методические разработки к ним и т.д. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Мультимедиа, используемые на уроках русского языка и литературы, являются одним из средств повышения эффективности обучения, поскольку мультимедиа: являются одной из технологий развивающего обучения; реализуют индивидуализацию обучения; стимулируют расположение к учебному предмету и генерацию новых знаний со стороны учащихся; снимают напряженность, вдохновляя учащихся; устанавливают межпредметные связи.

К одной из наиболее эффективных и популярных форм представления учебного материала на уроках русского языка и литературы следует отнести мультимедийные презентации. Они позволяют не только подать учебный материал как систему ярких опорных образов, сообщающих необходимую информацию, но и задействовать различные каналы восприятия учащихся, что позволяет запоминать информацию не только фактографически, но и ассоциативно.

Перечислим основные преимущества мультимедийных презентаций: сочетание разнообразной текстовой, аудио- и видеонаглядности; осуществление опорной поддержки при обучении всем видам речевой деятельности; активизация и управление вниманием учащихся за счет эффектов анимации и гиперссылок; поддержание познавательного интереса и учебной мотивации учащихся; увеличение эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала; управление темпом усвоения материала самими учащимися при самостоятельной работе; сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся; формирование компьютерной мультимедийной компетентности, учащихся.

Наиболее часто мультимедийные презентации используются на уроках словесности с целью объяснения нового материала, обобщения и закрепления пройденного, а также на уроках литературы, посвященных жизни и творчеству того или иного писателя. Хотя цели применения презентаций могут быть самыми разнообразными, основная их функция — служить наглядным пособием.

Также на уроках словесности успешно используются видеолекции, видеосюжеты, виртуальные экскурсии, которые мобилизуют психическую активность учащихся, повышают интерес к уроку, при этом увеличивая объем усваиваемого материала и формируя нравственные качества учащихся. Более того, видеосюжеты и виртуальные экскурсии, благодаря разнообразию иллюстративно-информационного материала, позволяют эффективнее подготовить учащихся к написанию сочинений разных жанров.

С помощью мультимедийного инструментария можно создать фонохрестоматию, ресурсы которой могут быть использованы как образцы

эталонного чтения литературных произведений самими авторами или знаменитыми актерами, к чему учащиеся должны стремиться.

Подобные заочные экскурсии, рассказы о писателях, аудиозаписи, справочники, опорные конспекты учащиеся могут создавать самостоятельно, применяя ИКТ.

Таким образом, мультимедийные возможности компьютерной техники позволяют учащимся на уроках словесности увидеть мир глазами живописцев, услышать актерское прочтение стихов и прозы, музыкальные композиции, совершить заочную экскурсию по местам, связанным с жизнью и творчеством того или писателя, просмотреть видеофильмы с последующим обсуждением.

От учителя, использующего средства информационных технологий, требуется умение методически правильно использовать мультимедийный контент. Необходимо соблюдать ряд условий, чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным: обеспечение хорошего обзора для каждого учащегося; чёткое выделение основного при демонстрации видеоряда; детальное продумывание комментария для выяснения сущности демонстрационных явлений, а также для обобщения усвоенной учебной информации; обязательное привлечение самих учащихся к нахождению нужной информации в наглядном пособии или в сети интернет; постановка перед учащимися проблемных заданий наглядного характера.

Использование Интернет-ресурсов для изучения словесности может оказаться достаточно полезным и эффективным, в частности при необходимости: найти дополнительную учебную информацию по той или иной теме; отыскать принципиально новую информацию, сопоставить её с известной, то есть создать проблемную ситуацию, инициирующую конструктивное общение; сделать обзор (аналитический обзор, дайджест, реферат) по сформулированной заранее теме, что может быть использовано не только при изучении темы на уроке, но и при выполнении проектной работы; найти необходимую информацию о той или иной лексической единице в он-лайн словарях.

С помощью всех перечисленных ресурсов ИКТ учащиеся создают учебные проекты по русскому языку и литературе. Возможности ИКТ позволяют учащимся выступать в роли авторов проектов, увеличивая тем самым их мотивацию к познанию и творчеству, повышают их творческий и исследовательский потенциал на этапе подготовки и реализации проектов, расширяют не только общий кругозор, но и языковые знания учащихся.

Таким образом, мы видим, что компьютерные технологии, применяемые на уроках русского языка и литературы, повышают интерес учащихся к изучаемым предметам, активизируют их познавательную деятельность, развивают их творческий потенциал. ИКТ повышают эффективность обучения, поскольку позволяют продуктивно организовать групповую и самостоятельную работу, осуществить индивидуально-диф-

ференцированный подход в обучении, совершенствовать практические умения и навыки учащихся. Более того, включение учащихся в современное информационное пространство посредством компьютерных технологий способствует самореализации и саморазвитию их личности.

Список литературы

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. М.: Русский язык, 2014. 295 с.
2. Будуннов Г.М. Компьютерные технологии в образовательной среде: «за» и «против». М.: АРКТИ, 2006. 192 с.
3. Кораблев А.А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе // Школа. 2006. № 2. С. 37–39.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 204 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКОВ

Т.А. Михеева

*Центр образования «Технологии обучения»
(Москва, Россия)*

Игровые технологии являются одной из составляющих современных педагогических технологий. Они занимают столь значимое место в учебно-воспитательном процессе, потому что способствуют воспитанию познавательных интересов учащихся и активизации их деятельности, а также выполняют ряд других не менее важных функций: стимулируют умственную деятельность учащихся; помогают учащимся в выработке речевых навыков и умений; развивают внимание и интерес учащихся к предмету; способствуют преодолению пассивности учащихся; помогают снизить психические и физические нагрузки, испытываемые учащимися в процессе обучения.

Отсюда очевидно, что значение игровых технологий невозможно исчерпать лишь развлекательно-рекреативными возможностями. Они успешно и довольно продуктивно могут использоваться: в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы или раздела учебного предмета; как элемент более обширной технологии; в качестве технологии занятия или его фрагмента; как технологии внеклассной работы.

Понятие «игровые технологии» включает в себя достаточно обширную группу приемов организации педагогического процесса в форме разных педагогических игр. В отличие от игр вообще, педагогическая игра имеет четко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат. Таким образом, педагогическая игра является переходной формой от игры к учебе.

В настоящей работе рассматривается такая разновидность педагогических игр, как лингвистическая игра. Лингвистическая игра может быть использована на уроках как русского, так и иностранного языка.

Поскольку цель игр со словом — сделать процесс формирования чувства слова, языковой интуиции и обогащения словаря увлекательным и успешным, необходимо методически правильно применять игровые технологии на уроке: игра должна быть полезной для умственного развития детей и их воспитания; в игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей; игра должна включать себя занимательность, которая будет способствовать активизации умственной деятельности учащихся, а также стимулировать мотивацию учения; игра должна проводиться в доброжелательной атмосфере; игра должна соответствовать возрасту учащихся и изучаемой теме; в игре должны быть задействованы все учащиеся; инструкция должна быть понятна и усвоена всеми учащимися.

Отметим, что при подведении итогов игры особенно важно отмечать даже самые незначительные успехи учащихся, особенно слабоуспевающих. Ведь выполнение задач игры, применяемой на уроках словесности, может быть посильно даже слабым ученикам, поскольку находчивость и сообразительность в данном случае иногда оказываются важнее, чем знание предмета. Так чувство равенства, атмосфера радости и ощущение посильности заданий помогают создать ситуацию успеха, что благотворно сказывается на результатах обучения.

В настоящее время существует несколько классификаций лингвистических игр. Представим варианты возможных классификаций лингвистических игр в виде таблицы.

Таблица 1

<i>Пп.</i>	<i>Принцип классификации</i>	<i>Разновидности лингвистических игр</i>
1	По теме	Фонетические, лексико-фразеологические, по морфемике, словообразованию, морфологии, синтаксису
2	По характеру игры	Учебные, комбинаторные, аналитические, ассоциативные, контекстные, языковые и творческие
3	По характеру педагогического процесса	Игры обучающие, тренинговые, контролирующие и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические,

		проориентационные, психотехнические
4	По игровой среде	С предметами и без предметов, настольные, комнатные и уличные, компьютерные и телевизионные, технические, со средствами передвижения
5	По направленности на решение какой-то одной главной задачи	Графические, словарные, орфографические, грамматические, развивающие связную речь, логические
6	По содержанию игровых действий	1 группа — основу содержания игры составляет дидактический материал; 2 группа — дидактический материал вводится как элемент в игровую деятельность, которая является как по форме, так и по содержанию основной

Более подробно рассмотрим классификацию лингвистических игр, предложенную Е.В. Душиной. Поскольку все лингвистические игры в той или иной степени направлены на развитие языковой, речевой и коммуникативной компетенций, то все они делятся автором на некоммуникативные, предкоммуникативные и коммуникативные соотносительно с формируемыми компетенциями у учащихся.

Таблица 2

<i>Пп.</i>	<i>Название</i>	<i>Развиваемая компетенция</i>	<i>Цель</i>	<i>Преимущества</i>
1	Некоммуникативные	Языковая	Усвоить и отработать языковые формы, модели, лексику, синтаксические конструкции	Позволяют работать также над мотивацией учеников, так как простые алгоритмы данных методик делают возможной ситуацию успеха для отстающих или немотивированных детей
2	Предкоммуникативные	Речевая	Формировать и развивать речевые навыки и умения, в том числе — готовиться к обще-	Обеспечивают больший психологический комфорт при общении

			нию на неродном языке	
3	Коммуникативные	Коммуникативная	Сформировать коммуникативные компетенции, включающие в себя лингвистический, психологический и социолингвистический аспекты	Подобные методики позволяют интегрировать уроки с классными часами либо с изучением на предметных уроках различных коммуникативных стратегий и тактик. Таким образом, осуществляется развитие личностных поведенческих, метапредметных коммуникативных, регулятивных и познавательных навыков учащихся

Данные методики ориентированы Е.В. Душиной на учащихся 5–9 классов. Они могут даваться в форме цикла, а также использоваться на отдельных уроках в качестве вводного этапа или этапа закрепления полученных знаний. Отметим, что место лингвистической игры на уроке и количество отводимого времени зависят от уровня подготовки учащихся, специфики изучаемого материала, конкретных целей, задач, условий проведения урока и т.д. При этом одна и та же лингвистическая игра может быть использована на различных этапах урока.

Проиллюстрируем данную классификацию своими примерами лингвистических игр.

Некоммуникативные лингвистические игры

1. Игра «Пишущая машинка». Каждому ученику учитель присваивает название одной из букв алфавита русского или иностранного языка. Затем подбирается словарное слово или слово для отработки той или иной орфограммы. На уроках иностранного языка так может проверяться правильность написания новых слов. По сигналу учителя ученики начинают «печатать» слово: сначала хлопает в ладоши первая «буква» слова, затем вторая и т.д. Если слово будет «напечатано» правильно, то все учащиеся вместе хлопают в ладоши.

2. Игра «Цепочка слов». Участники игры садятся в круг. Первый ученик называет какое-либо слово, второй должен как можно быстрее назвать другое слово, которое начинается с последней буквы названного слова. Можно условиться, что все слова подбираются только на определённую тему. В этом случае полезно до начала игры вспомнить знако-

мые учащимся слова, названия, термины, относящиеся к определенной теме. Игра может быть использована как на уроках иностранного, так и русского языка.

3. Игра «Собери разбежавшиеся буквы». Учащимся предлагаются карточки с буквами или слогами, из которых надо составить слово. Слова подбираются с учетом изучаемой темы. Для представления карточек с буквами или словами можно использовать обычную доску или средства ИКТ. Игра может быть использована как на уроках иностранного, так и русского языка.

4. Игра «Звездный час / Compositor». Учащимся дается какое-нибудь длинное, желательно соответствующее изучаемой теме или несущее нравственную составляющую слово, из которого учащиеся должны составить новые слова из букв данного слова и записать в тетрадь. Выигрывает ученик, написавший правильно, без ошибок больше всего слов. Игра может быть использована как на уроках иностранного, так и русского языка.

Предкоммуникативные лингвистические игры

5. Игра «Будь внимательнее». Для проведения игры необходим набор картинок с изображением членов семьи. Ведущий в быстром темпе показывает фотографию со словами «I've got a...». Если он правильно называет того, кто запечатлён на фото, учащиеся с ним соглашаются, используя фразу «Yes, you've got a...», или не соглашаются, если ведущий ошибается.

6. Игра «Сказочник». Учитель подбирает определенные слова и выражения, из которых просит учащихся составить рассказ. Побеждает тот учащийся, у которого получится самый интересный или самый длинный рассказ. На уроках русского языка игру можно использовать при изучении причастия, деепричастия или наречия, также словосочетания и т.д. На уроках иностранного языка таким образом можно отработать навык употребления слов или фраз, объединенных одной темой, или построения определенных синтаксических конструкций.

7. Игра «Снежный ком». Учитель произносит первое предложение, начиная тем самым рассказ. Учащиеся продолжают его по цепочке. Можно усложнить игру, если каждый последующий ученик будет повторять еще и все предыдущие предложения, в итоге последний расскажет всю историю.

Коммуникативные лингвистические игры

8. Игра «Пантомима». Один участник игры загадывает другому слово или словосочетание, тот жестах и мимикой показывает его аудитории. Остальные игроки отгадывают слово или словосочетание, озвучивая ответ на родном или иностранном языке.

9. Игра «Учитель». На роль учителя выбирается один из учащихся. Он ведет вместо учителя часть урока. Предварительно учитель должен сформулировать учащемуся задачу. Например, на уроке иностранного языка учащийся может бросать классу мяч с целью проверить знание

слов по определенной теме и их перевод с русского или, наоборот, на уроке русского языка это могут быть словарные слова. Также учащийся может задавать вопрос на русском или иностранном языке, поощряя каким-либо образом правильный ответ.

10. Игра «Гид». Участники игры должны написать как можно больше вопросов, уточняющих детали поездки, на иностранном языке. Затем они поочередно задают свои вопросы, на которые отвечает ведущий, выступающий в роли гида. Участник, исчерпавший все свои вопросы, выбывает из игры. Последний оставшийся игрок становится победителем первого раунда и ведущим второго.

Таким образом, лингвистические игры представляют собой прекрасную возможность усвоения учащимися языкового материала в доброжелательной атмосфере. Придавая динамичность и разнообразие учебному процессу, они помогают увеличить интерес к нему со стороны учащихся.

Список литературы

1. Душина Е.В. Лингвистические игры на уроках русского и иностранного языка в аспекте формирования коммуникативной компетентности учащихся // Филологический класс. 2014. № 4 (38). С. 54–58.
2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2013. 112 с.
3. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. М.: МПУ, Рос. пед. аг-во. 2010. 269 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 2012. 256 с.

ӘДӘБИЯТНЫ ҮСТЕРЕЛӘШЛӘҮКҮ ТЕХНОЛОГИЯСЕ

Ә.Г. Набиуллина, З.З. Шәрипова
Алабуга медицина училищесы (техникум)
(Алабуга, Рәсәй)

Татар әдәбиятын укыту методикасы — педагогикага караган фән-нәрнең берсе. Аның өйрәнү предметы — уку йортында татар әдәбиятын уку-укыту барышы. Укытучы белән укучыларның бер максатка юнәлтелгән, тәртипле үзгәреш торучы эшчәнлеген уку-укыту барышы дип атыйлар. Билгеле булганча, уку-укыту төшенчәсе үз эченә: уку-укытуның эчтәлеген; укытучының материалны сайлап алу һәм укучыга житкерү, әлегә эшнә оештыруга караган эшчәнлеген; укучыларның белемнәрне үзләштерү, ижади-мөстәкыйль эшләү, белем һәм күнекмәләрен куллану мөмкинлеген ала. Әдәбият укыту методикасы да:

1. уку-укыту предметы буларак татар әдәбияты;
2. аны укыту;
3. һәм өйрәнү юллары турында сөйли.

Әдәбият укыту методикасы үз алдына дүрт баскыч куеп, шуларны хәл итү мөмкинлекләрен дүрт тармакта күзәтә, тикшерә, исбатлый, тәкъдим итә. Беренчедән, ул училищеда татар әдәбиятын укытуның максат-бурычларын билгели, ягъни «Әдәбиятны ни өчен укытырга?» дигән сорауга җавап эзли.

Әдәбият укыту методикасының икенче тармагы «Нәрсәгә өйрәтергә, нәрсә укытырга?» сорауларына җавап бирә, ягъни укытуның эчтәлеген ачыклай, программа-дәреслекләр, ярдәмлекләр төзи, аларны нигезли.

Өченче тармак укытуның метод һәм алымнарын, дәрес һәм аның кайбер этапларын оештыру, укыту чаралары һәм әдәби әсәр анализлау юллары-хасиятләре хакында сөйли, ягъни «ничек укытырга?» дигән мәсьәләне хәл итү белән шөгыльләнә. Укытуның юнәлеше, бурычлары, эчтәлеге үзгәрү яңа алымнар, эш төрләре эзләргә мәҗбүр итә.

Методиканың дүртенче тармагы укучыларның белем һәм күнекмәләрен үзләштерү дәрәжәсен күзәтү, исәпкә алу, бәяләү хакында сүз алып бара.

Заман уку йортының тормышын яңа информатик технологияләрдән башка күз алдына да китереп булмый. «Технология» (techne — грек сүзе, сәнгать, осталык дигәнне белдерә) терминның эчтәлеген энциклопедик сүзлектә, «фәннең яисә яшәштерү өлкәсендә билгеле бер тармагында кулланылучы метод, алым һәм ысуллар җыелмасы» дип аңлатыла. Укучыларда уку процессына кызыксыну уяту өчен стандарт методлар белән генә чикләнәргә ярамый.

1980 еллардан башлап уку йорты реформасы уку-укыту барышына нәзари һәм гамәли үзгәрешләр кертүгә күздә тотта. Барыннан да бигрәк, дәрес рамакаларын күздә тотып әйтә торган «традицион дәрес» белән яңаша мәктәпкә яңа технологияләр, инновацион дәресләр күбрәк үтә керә. Яңалык яклылар традицион укытуның фәлсәфи нигезен мәҗбүр итү педагогикасы тәшкил иткәнлеккә, аның мәгълүмат бирүгә йөз тотуына, балага якын килү ягыннан авторитар (таләп итү педагогикасы) булуына, өстенлек алган ысул буларак аңлату-күрсәтүгә мөрәҗәгать итүгә басым ясыйлар.

Яңа технологияләр исә аерым шәхескә белем бирү, аны тәрбияләү һәм үстерү максатлары куя. Фәлсәфи нигез итеп алар гуманизм, балага җайлашуны сайлый. Уку-укыту характеры ягыннан, дөньяви белем бирү, аерым бер очракларда аны дини компонентлар белән баеп күздә тотыла. Укытуны оештыру зур булмаган төркемнәрдә алып барылырга тиеш. Дәрес кысалары да кире кагылмый.

«Педагогик технология» төшенчәсе өч ясалыкта кулланыла:

1. Фәнни: педагогик технологияләр — педагогика фәнненең үзгәрешчәлекле укыту максатларын, эчтәлеген, методларын тәкъдим итә һәм өйрәнә торган өлеш.

2. Аңлату: укытуның күздә тотыла торган нәтиҗәлеләгенә ирешү

өчен хезмәт итә торган максатлар, эчтәлек, метод һәм чаралар берле-генен кулланылу барышын аңлату.

3. Хәрәкәт: технологик (педагогик) процессны гамәлгә кертү тәртибе.

Шулай итеп, педагогик технология укытуның иң нәтижәле юлларын эзләүче фән тармагы мәгънәсендә дә, укытуда файдаланырга тәкъдим ителә торган принциплар, ысуллар, чаралар берлеге төсендә дә, укыту процессы кебек тә аңлашыла. Ул гомумпедагогик масштабларда да, аерым методикаларда да, уку-укыту барышының кечкенә аралыгына мөнәсәбәтле дә кулланыла.

Педагогик технологияләр уку-укыту процессы, укытучы һәм укучы эшчәнлегенә белән бәйләнгән, аның структурасын, ысулларын, формаларын камилләштерүгә йөз тотта. Һәр педагогик технологиянең өч өлешен буларак: концептуаль нигезе, идеясе; эчтәлеген, ягъни укытуның гомуми һәм конкрет максатлары, укыту материалының эчтәлеген; технологик барыш — уку-укыту процессын оештыру, укучы эшчәнлеген һәм укытучы эшчәнлегенә хасил итүче ысул, формалар һәм алымнар.

Шуларның берсе — ижади үсеш технологиясен куллану алымнары.

Ижади үсеш технологиясенең нигезендә үзләштерелгән теоретик мәгълүматларга яңаларын өстәп, иң кечкенә, иң гади эсәрдән алып, катлаулысына хәтле анализ ясарга өйрәтү ята. Мондый технология белән үткәрелгән әдәбият дәресләрендә, укучыларның үзара ярдәмләшүен активлаштыру максатында, төркемләп эшләүгә аерым игътибар бирелә.

Төркемнәрдә эшләүнең нәтижәле бер формасы буларак, диспут-дәресләр — яратып кулланыла торган эш алымнарыннан берсе. Чынчынлап уйлану, фикер йөртү, ижат итүгә йөз тоткан әлеге төр дәресләрдә билгеле бер проблеманы төркемнәрдә хәл итү шактый уңышлы.

Биредә табигый рәвештә инновацион методлардан «шәхси-дифференциаль якин килү» не, «эзләнү ысулын», «тикшерү» формасын, «эшне үзара хезмәттәшлек шартларында оештыру» таләпләре дә кулланыла ала. Бу очракта укучы һәм укытучы, укучы һәм укучы бер-берсенен ярдәмчесе, киңәшчесе вазифасын башкара. Дәресләр демократик, гуманистик жирлектә, дустанә мөнәсәбәттә уза.

Һәр төркем иң элек укытучы куйган проблемалы сорауга җавап эзли, фикер алыша, нәтижә ясый: кайсыдыр төркем каршылыклы фикер әйтә, аның дөреслеген дәлилләү белән генә чикләнә. Икенчеләре фикерләрен бәяли, проблеманың «дөрес хәл ителгән» вариантын аерып ала. Укытучы яки аның житәкчелегендә эшләүче башка төркем мондый эш төрләренә игътибар итә:

- Укучылар эшчәнлеген күзәтү, контрольдә тоту;
- Жанлы, тигез хокуклылыкка ирешү;
- Үзара аралашу, фикер алышу мөмкинлеген тудырып, аларның интеллектуаль үсешен формалаштыруга булышу;
- Иптәшенә шәхес буларак тану, ихтирам итү.

Төп максат — танып-белү эшчәнлеген үстерү өчен шартлар тудыру, күмәк эшчәнлектә эшләү күнекмәсе булдыру максатыннан һәр укучыда үз фикерләрен дәлилләү сәләте тәрбияләргә булышу. Хакыйкәтне үзләреннән таптырырга мөмкинлек тудырылган дәресләрдә һәр укучы мөстәкыйль анализлау күнекмәсе ала.

Үзара хезмәттәшлеккә корылган дәресләрне нәтижәле итеп үткәрү өчен мондый бурычларның үтәлүе шарт:

- Әдәбияттан белем бирү, күнекмәләр булдыру;
- Әдәбиятка мэхәббәт уяту, китап укуга кызыксындыру;
- Тормышка әзерләү;
- Әхлак тәрбиясе бирү;
- Эстетик культура, зәвык тәрбияләү;
- Укучыларның сөйләм һәм язма телен үстерү;
- Укучыларда милли рух, үз халкыңның сәнгатенә, тарихына, мәданиятенә ихтирам, горурлык хисләре тәрбияләү.

Санап үтелгән максатларга күпмедер күләмдә ирешүдә эзләнү-ижат итү методы ярдәм итә. Әлеге юнәлешкә өстенлек бирелгән дәресләрдә (аерым этапларда) укучылар кайсыдыр эпизодка, персонажга, аерым бер проблемага үз мөнәсәбәтләрен, карашларын, хис-кичерешләрен белдерә, хакыйкәтне эзли, дидактик проблеманы индивидуаль яки күмәкләп хәл итә. Контроль дәресләрдә түбәндәге эш төрләре тәкъдим ителә, башкарган эшләр бәяләнә.

Билгеле, әдәбият дәресләрен үтә фәнни итеп, образ-характерларны, тел-сурәтләү чараларын, композиция-сюжет элементларын төрле төркемнәргә аерып кую гына көтелгән нәтижәләрне бирми. Шуларны истә тотып, дәресләрдә коммуникатив ысулларга игътибарны юнәлтергә кирәк.

Йомгаклап шуны әйтергә мөмкин: әдәбият укуыны камилләштерүнең чиге юк, фәкать эзләнәргә, яңалыкка омтылырга, билгеләнгән максатка кыю барырга гына кирәк.

Яңа технологияләр куллану укучының мөстәкыйль эшчәнлеген активлаштыра, уңышка ирешергә этәрә, укутучыга дәресләрне кызыклы итеп үткәрергә, ижади эшләргә һәм нәтижәләргә ирешергә мөмкинлек бирә. Укутучылар хәзерге педагогик технологияләрне үз дәресләрендә киң кулланалар, үстерелешле укуту методикасын традицион укуту системасы белән бәйләп алып баруға нык игътибар итәләр. Күренекле педагог В.Сухомлинский: «Якты фикер, хис, ижат, матурлык уен белән ямьләндергәндә генә балаларга белем алу кызыклы, мавыктыргыч эш булып тоелачак», дигән. Шуңа күрә дә күренекле мәгърифәтче-галим Риззәддин Фәхрәтдиннең: «Балаларыгызны үзегезнең заманыгыздан башка заман өчен укутыгыз, чөнки алар сезнең заманыгыздан башка бер заманда яшәү өчен дөньяга килгән», — дигән нәсыйхәтләрен дәреслекләр төзергә алынган һәр автор күз алдында тотарга тиештер.

Жәмгыятькә талантлы, ижади фикерли, аралаша белүче, инициативалы гражданны сорала. Укып алган диплом гына тормышта үз урынын табуга гарантия була алмый.

Укытучыдан эзләнү, үз эшенә ижади якын килеп, укыту чараларын дөрес сайлап ала һәм аларны активлаштырып эшли белү сорала. Шунны истән чыгармаса кирәк: без, укытучылар, киләчәктә үзенен хезмәтенә лаеклы дәрәжәдә белемле, аңлы кешеләр тәрбияләргә бурычлыбыз.

Укытучы — белем бирүче генә түгел, чын мәгънәсендә тәрбияче дә бит әле. Ул, һичшиксез, яш кешенен эчке дөньясы, карашлары, сәләтә эхлакый сыйфатлары, психологик үзенчәлекләрен күздә тотып эшләргә бурычлы.

Эхлаклы, төпле белемле, культуралы милләт кенә хәзерге цивилизация куйган бурычларны җиңеп чыгачак. Шул вакытта яңа гасырда яңа кеше тәрбияли алачакбыз.

Әдәбият исемлеге

1. Әдәбият белеме сүзлеге / төз.-редактор А.Г. Әхмәдуллин. Казан: Татар кит. нәшр., 1990.
2. Закиржанов Ә. Мәктәптә татар әдәбиятын укыту мәсьәләләре: әдәбият укытучылары өчен методик кулланма. Казан: Мастер Лайн, 1997.
3. Заһидуллина Д. Татар әдәбияты: Теория. Тарих / Д.Ф. Заһидуллина, Ә.М. Закиржанов, Т.Ш. Гыйләжев. Казан: Мәгариф, 2004.
4. Заһидуллина Д. Урта мәктәптә татар әдәбиятын укыту методикасы: Метод. кулланма. Казан: Мәгариф, 2000.
5. Закиржанов Ә. Әдәбият дәресләренен нәтижеләлеген күтәрү юллары // Фән һәм мәктәп. 2000. № 12.
6. Шәйдуллин Ф. Әдәбиятны ничек укытырга? // Мәгариф. 2001. № 8.
7. Мозаффарова М. Әдәбиятны яңача укытык // Фән һәм мәктәп. 2000. № 1–2.
8. Сафина Р. Педагогик технологияләргә өйрәнәбез // Мәгариф. 2001. № 4.
9. Кульбеда В. Педагогик эзләнүләр юлында // Мәгариф. 2000. № 6.
10. Исламшин Р., Гаделхаков В. Педагогик технологияләр // Мәгариф. 1996. № 3.
11. Ганиева Ф. Әдәбият укыту һәм яңа технологияләр // Мәгариф. 2008. № 6.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В.П. Никитюк

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Общеизвестно, что слово «коммуникация» происходит от латинского *communis*, что означает «делаю общим, связываю, общаюсь», поэтому в качестве синонима чаще всего используют слово «общение», т.е. взаимозаменяют их. Само определение (межкультурная коммуникация) введено в 1950-х годах американским антропологом Эдвардом Т. Хол-

лом. Для описания межкультурной коммуникации первоначально использовалось так называемое классическое понимание культуры как более или менее статической системы правил, норм, ценностей. В течение последних нескольких лет всё чаще доминирует динамическое понимание, рассматриваемое в качестве образа жизни и системы поведения, норм, ценностей, не предполагающих строгой стабильности и в определённой степени способных изменяться в зависимости от социальной ситуации.

В настоящее время наибольшее значение приобретают исследования, посвященные межкультурному общению, или коммуникации, что обусловлено такими процессами, как глобализация и активная миграция. Сложности и напряжённость сопутствуют межкультурным контактам даже при самых благоприятных условиях, так как связаны они в первую очередь с особенностями разных культур. Успешность адаптации к новой культурной среде в значительной степени зависит от эффективного межкультурного общения как на вербальном, так и на невербальном уровне. Именно знание специфики и особенностей межкультурного общения позволит не только не создавать конфликтных ситуаций, но и мотивировать развитие языковых способностей личности.

Проблемы взаимосвязи культуры и общения, специфика межкультурного общения рассматриваются в работах Ю.М. Лотмана, В.В. Сафонова, В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина, С.Н. Иконникова, В.П. Фурманова и др.

Рассматривая межкультурную коммуникацию в качестве научного направления и самостоятельной дисциплины, следует отметить, что находится она в стадии формирования и отличается следующими характерными особенностями: прикладным характером, поскольку целью является облегчение коммуникации между представителями различных культур, и междисциплинарностью, так как особенности коммуникации изучаются в рамках таких наук, как культурология, психология, лингвистика, социология, антропология и др.

В более узком значении *межкультурная коммуникация* понимается нами как речемыслительная деятельность между представителями различных человеческих культур, осуществляемая в целях взаимодействия. Важно, что специфичность взаимодействия людей в процессе их жизнедеятельности состоит в использовании языка, а значит, он в свою очередь выступает не только как средство человеческого общения, но и как средство познания, мышления. Таким образом, межкультурная коммуникация включает в себя владение языковыми нормами, умение строить свою речь в зависимости от конкретной ситуации, условий общения, совершенствование навыков речевой деятельности, знание некоторых психологических механизмов взаимодействия людей и аспектов влияния культурной среды на общение. В этой связи подметим важность формирования всех видов речевой деятельности в единстве и взаимосвязи, которые определяют способность понимать чужую речь, а также

грамотно, точно, логически стройно и выразительно передавать собственные мысли в письменной и устной форме. Так, понимая активную роль воздействия коммуникативных умений на социализацию личности учащегося, С.И. Львова говорит о необходимой способности «извлекать, понимать, передавать, эффективно использовать полученную разными способами текстовую информацию в ежедневной личной, профессиональной и общественной жизни» [2, с. 179].

Межкультурное общение выполняет задачу не только обмена информацией в процессе взаимосвязи и взаимодействия людей, но также предполагает построение общей стратегии взаимодействия и формирование образа другого человека, являющегося носителем ценностей, стереотипов или поведенческих форм другой культуры. Рассматривая общение в качестве «полиэмоционального дискурса», Шаховский И.В. утверждает, что при выработке стратегии необходимо учитывать и возможные эмоциональные барьеры, непосредственно влияющие на коммуникантов и, как правило, приводящие к коммуникативному сбою. Автор считает, что в целях достижения эффективности общения и формирования эмоциональной межкультурной компетенции «необходимо моделирование эмоционально-насыщенной образовательной (научающей) коммуникативной среды в общеобразовательной, специальной, высшей школе» [5, 2004].

Проблемы межкультурной коммуникации совершенно по-особому рассматриваются в преподавании иностранных языков. Практика преподавания русского языка как иностранного в Казанском государственном медицинском университете показывает, что процесс общения как взаимодействия представителей разных культур является важнейшим стимулом для изучения языка, усвоения языковых норм. В этой связи проанализируем процесс вхождения в русскую языковую среду некоторых групп иностранных студентов. Среди них условно можно выделить две категории. К первой можно отнести студентов, у которых первоначальные разговорные навыки формируются быстрее, адаптация к среде происходит успешнее, что объясняется чаще всего национальными особенностями (природной коммуникабельностью) и определяется ходом истории (кочевой образ жизни нации, торговля). В эту группу входят студенты из арабских стран, а также из Африки, Турции. Приезжая в Россию, они активно начинают общаться с русскими, не испытывая почти никакого дискомфорта, что делает их жизнь интереснее, насыщеннее. Следует отметить, что русский язык для них выступает еще и средством познания профильных дисциплин, языка специальности. Способность к налаживанию контактов, стремление к интенсивному взаимодействию в общении, обучение на русском языке и применение языковых навыков на практике в клиниках — все это позволяет им быстрее овладевать языковыми нормами, что подкрепляется и сознательной мотивацией студентов.

Ко второй категории можно отнести студентов, которые, несмотря на свою природную общительность, попадая в другую языковую среду, держатся обособленно и взаимодействуют чаще всего только между собой, т.е. внутри своей языковой среды. Например, студенты из Индии. Отмечая особенности обучения представителей этой страны в Казанском государственном медицинском университете, следует заметить, что русский язык им необходим прежде всего для овладения практическими навыками профессии, а основные дисциплины преподаются для них на английском языке, что значительно осложняет преподавание русского языка как языка специальности и затрудняет его усвоение в силу незначительной мотивации. К этой же категории можно отнести и студентов из Китая и Вьетнама, которые, обладая природным трудолюбием и усидчивостью, с трудом овладевают языковыми навыками на начальном этапе обучения. Объясняется этот факт еще и тем, что преподаватель в их сознании обладает культом личности, поэтому, отвечая на поставленный вопрос, они часто долго обдумывают ответ, боясь сказать неправильно. Они убеждены: лучше промолчать, чем допустить ошибку. Немаловажно, что студенты из Китая и Вьетнама, как и студенты из Индии, живут обособленно, что осложняет не только процесс усвоения лексики языка и грамматических конструкций, но и процесс закрепления и дальнейшего совершенствования, а также создает дополнительные коммуникативные барьеры и препятствует развитию языковых способностей.

Коммуникативное поведение всегда имеет ярко выраженную национальную окраску, что, несомненно, должно учитываться в преподавании языка как иностранного, поскольку приводить оно может как к эффективности общения и мотивировать развитие языковых способностей между представителями разных культур, так и к разобщению, созданию коммуникативных барьеров, конфликтных ситуаций. В этой связи назрела необходимость говорить о методических разработках, позволяющих не только оптимизировать процесс межкультурной коммуникации, но и управлять им.

Список литературы

1. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 704 с.
2. Львова С.И. Настольная книга учителя русского языка. М.: Эксмо, 2007. 496 с.
3. Ковтун Л.В. Социальная адаптация в условиях межкультурного общения: автореф. дис. ... канд. культур. наук. М.: 1999. 132 с.
4. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 704 с.
5. Шаховский И. В. Эмоциональные проблемы речевых партнеров в межкультурном общении: Тезисы пленарного доклада на II Международной конференции «Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты». 2004.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Т.Т. Нодия

*Тбилисский государственный университет
имени Иванэ Джавахишвили
(Тбилиси, Грузия)*

Интерпретация текста решается путём анализа его лексико-грамматической структуры. Основная цель — пошаговое движение в процессе работы с текстом, аналитическое прочтение его, возможно более полное и глубокое понимание текста как на эксплицитно представленном лингвистическом уровне, так и на уровне идейно-художественного смысла. Целесообразность чтения-интерпретации параллельных текстов на уроках русского языка основана на признании национального своеобразия литературы, языка, истории общества.

Проблема интерпретации параллельных текстов, несомненно, вызывает интерес учёных, методистов, учителей-словесников.

Её история начинается в 1596 году, когда во Львове вышла из печати грамматика Лаврентия Зизания «Аделфотис». Это было пособие для сопоставительного изучения славянской и греческой грамматик, отсюда — и ее построение: слева — греческий текст, справа — славянский.

Задача занятий с параллельными текстами — «поиски пути к смыслу текста как целого через воплощение его структуры» [3, с. 7].

Предлагаемая методика интерпретации параллельных текстов опирается на основные положения известных работ Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, Ю.М. Лотмана, а также на современные исследования по лингвистике текста.

Использование параллельных текстов при обучении русскому языку в грузиноязычной аудитории помогает несколько упростить процесс освоения материала в результате экономии времени, ускорения способа самопроверки, углублённого понимания общего смысла текста.

Главный объект изучения — адаптированные художественные тексты на русском и грузинском языках.

К текстам на обоих языках даются послетекстовые лексико-грамматические и стилистические комментарии, включающие следующие единицы: слова и выражения, эквивалентная и безэквивалентная лексика, многозначные слова, конкретные русские и грузинские грамматические модели, типы разнообразных предложений и т.д.

Задача интерпретации параллельных текстов — пошаговое движение для декодирования текста.

С этой целью особенно подробно разрабатываются разделы «Вопросы и задания», «Ключи», представляющие собой методические приёмы лингвистического анализа.

Обязательными моментами в процессе работы над параллельными текстами являются: дробление, членение текста и многократное перечитывание параллельных отрывков.

Чтение текста учащиеся осуществляют самостоятельно, пользуясь подтекстовыми комментариями, предложенными преподавателем при первом чтении.

Несмотря на «пошаговую» разработку анализа (вопросы и задания – ответы), преподавателю необходимо проделать определённую работу по отбору и переводу материала, рассчитанного на конкретную группу учащихся.

Ведущая роль преподавателя — активная реакция на ответы учащихся, настойчивое побуждение их к поискам лингвистической аргументации своего ответа на материале как русского текста, так и его грузинского эквивалента.

Чтение текста в оригинале и в переводе — это один из способов ускоренного обучения русскому языку в инонациональной среде путём анализа лексико-грамматической структуры как изучаемого, так и родного языка, что создаёт также конкретный фон расширяющегося межкультурного сотрудничества.

При изучении иностранного языка, читая тексты на этом языке, ученик часто сталкивается с большим количеством незнакомых слов, из-за которых теряется общий смысл. Если ученик будет знать, о чём говорится в тексте, он сможет лучше понять или угадать незнакомые слова, не используя словарь. Именно в этом и помогают параллельные тексты — понять смысл сказанного, не переводя все слова.

Использование параллельных текстов при обучении иностранному языку в электронном формате — это новейшая технология, которая помогает упростить процесс обучения.

Параллельные тексты наиболее часто используются во время чтения на языке оригинала. Грузинский язык является способом самопроверки, который приемлем для тех, кто более или менее владеет русским языком и старается усовершенствовать его.

Также при чтении параллельного текста обучающий может разделить текст на фрагменты в зависимости от уровня владения.

Но при изучении языка ограничиться только чтением невозможно. С одной стороны, чтобы хорошо владеть языком, нужно читать как можно больше текстов с различной лексикой, а с другой стороны, нужно изучить и проработать определённый материал.

Параллельные тексты могут быть полезны не только при чтении, но и для углубленной проработки текста. Предлагаем некоторые приёмы работы с параллельным текстом, которые можно видоизменить, доработать, комбинировать: а) комментарии к тексту; б) создание выписок, набора цитат по выделенному слову; в) лексико-грамматическая работа над русским текстом и его грузинскими параллелями.

В результате использование параллельных текстов и их тщательная проработка при обучении иностранному языку является наиболее простым и эффективным способом совершенствования в чтении и переводе. Эта методика позволяет уделить много внимания грамматическим конструкциям. Сначала увидеть их в родном языке, а затем запомнить их аналог в иностранном.

Все предлагаемые в рамках интерпретации текста объяснения должны связываться в одну причинно-следственную цепь, иллюстрирующую модели коммуникативной грамматики изучаемого языка.

Таким образом, работа над параллельными текстами может осуществляться при использовании приёма интерпретации обоих текстов, что позволит чётко очертить круг «грамматически правильных» моделей, выражающих одну и ту же мысль.

Лингвистическая интерпретация параллельных (двухязычных) текстов призвана фиксировать в основном ключевые знаки, способствующие адекватному пониманию содержания обоих текстов.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М., 1959. 656 с.
2. Гореликова М.И. Интерпретация художественного текста. МГУ, 2002. 126 с.
3. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 2009. 351 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. СПб., 1998. 288 с.
5. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 2007. 304 с.
6. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. Л., 1990. 416 с.
7. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957. 186 с.

ОБРАЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ДИАЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА К. ГРОХОЛИ *NIGDY W ŻYCIU* И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)

А. Рудык
Жешувский университет
(Жешув, Польша)

Диалогическая речь протекает в условиях, которые определяют ряд ее особенностей, таких как попеременная адресация речи, большое значение внекоммуникативных средств или свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания. Существенным является также наличие минимум двух собеседников, между которыми происходит непосредственный обмен высказываниями [4, с. 89; 3; 8, с. 17–58; 14, с. 54; 11, с. 31–31]. Установление контакта с собеседником – это основная функция обращения [5, с. 280], поэтому и его наличие считается типичной чертой диалогической речи.

Адресативные формы несут значительную коммуникативную нагрузку, выполняя в процессе общения различные функции:

- номинативную, которая заключается в наименовании адресата в речи;
- характеризующую, т.е. демонстрацию личного отношения к адресату;
- этикетную / социально-регулятивную, позволяющую рассматривать общение как процесс, который протекает в соответствии с конвенциональными нормами поведения, складывающимися в данной социальной группе для различных социальных ситуаций [2, с. 38–45].

Предметом настоящей статьи является анализ обращений, отобранных из романа Катажины Грохоли *Nigdy w życiu* и его перевода на русский язык. Наша цель — попытка семантической группировки собранного фактографического материала. Так как источник материала — это современный бытовой роман, язык героев может, по нашему мнению, считаться близким живой разговорной речи.

В вышеупомянутом тексте мы обнаружили 34 обращения, которые вводятся в структуру диалога. Их можно разделить на несколько групп, охватывающих лексемы, связанные общей семантикой, т.е.:

- термины родства;
- личные имена;
- аффективные обращения;
- наименования, связанные с поведением адресата речи;
- обращение-междометие.

Русские переводные эквиваленты отобранных адресативных форм содержатся в нижеприведенной таблице:

Таблица 1. Русские переводные эквиваленты польских обращений

Группа обращений	Отобранные примеры		Русские текстовые соответствия	Количество примеров
Термины родства	<i>Mamo</i>		мама (ма-а-ама)	3
			мам (ма-а-ам)	2
	<i>matko b</i>		мать номер два	1
	<i>Ciociu</i>		тётя	2
	<i>Córeczko</i>		доченька	1
	<i>Babuniu</i>		бабуля	5
			Бабушка	1
Имена личные	в исходной форме	<i>Marcin</i>	Марчин	1
	в уменьшитель-	<i>Marcinku</i>	Марчинец	2

	ной форме	<i>Jutka</i>	Ютка	1
	с сопутствующей лексемой <i>pani</i>	<i>pani Judyto</i>	пани Юдита	1
		<i>pani Ulu</i>	пани Уля	2
Аффективные обращения	<i>Kochanie</i>		дорогая	3
			милый мой	1
			зайка	1
	<i>Szatsu</i>		шатси	1
Наименования, связанные с поведением адресата	<i>Idiotko</i>		идиотка	1
	<i>Złodziejko</i>		воровка	1
	<i>Bałaganiaro</i>		неряха	1
Обращение-междометие	<i>(o) Boże</i>		Господи	2
			Боже	1
<i>Всего</i>		34		

Что касается первой из выделенных групп обращений, т.е. терминов родства, их текстовые соответствия — это просто словарные эквиваленты. Заметно, что в польском языке все отобранные обращения приобретают форму звательного падежа, в то время как в русском его роль выполняется именительным. Сравним примеры:

(1) – *Wiem, ciociu, wiem. Kuku, kuku, strzela baba z łuku, a dziad także strzela, strzela do kibela!*

– А я знаю, *тетя*, знаю! Ку-ка, ку-ка, баба выстрелит из лука, а дед тоже стреляет, стреляет из мортиры по сортиру!

(2) – *Drzewa umierają, stojąc, siadają, mamo.*

– ...Деревья умирают стоя, сядь, *мама*.

(3) – *Jak dobrze, że jesteś, córeczko — powiedziała moja matka.*

– Как хорошо, что ты уже дома, *доченька*, — только и сказала мама.

(4) – *Babuniu, babuniu — przerwał jej chłopiec i przyznał mi w duchu rację — świeci się, świeci, kościółek świeci!*

– *Бабуля, бабуля!* — прервал ее мальчик, а я подумала про себя, что правильно сделал. — Светится, светится, костел светится!

Повторение в последнем примере отражает эмоциональную окрашенность детского высказывания.

Неким показателем вокативного характера является графическое отражение интонации призыва в двух примерах из русского текста. Сравним:

(5) – *Mamo, powiedz jej! Ona mnie bije!*

– *Ма-а-ама*, скажи ей! Она меня бьет!

(6) – [...] *Mamo!* То она mnie bije!

– [...] *Ма-а-ам!* Это она меня бьет!

Рассмотрим еще один пример:

(7) – *Matko B, nie przejmuj się, pomożemy.*

– *Мать номер два*, не переживай, мы поможем.

Приведенное обращение трудно назвать типичным, его суть раскрывается только в более широком контексте. Высказывание молодого человека адресуется подруге матери, которая из-за хлопот с жильем временно проживает с ним под одной крышей. Наименование материной подруги *matką B / матерью номер два* имеет шутливый характер и свидетельствует о теплых, дружеских отношениях между говорящими. Как пишет Барбара Жебровска, «*Matko jest postacią formalną obowiązującą formy adresatywnej, jednak to nie ona jest najczęściej używana przez dzieci. Postrzegana jest jako brzmiąca zbyt podniośle i sztucznie*» [15, с. 422–423].

Следующую группу обращений составляют личные имена, среди которых можно выделить:

– имя в исходной форме:

(8) – *Marcin* — powiedziała z wyrzutem w głosie babcia. — To przecież Pałac Kultury, już dojeżdżamy, nie poznajesz? On nie świeci, to słońce odbija się w iglicy...

– *Марчин*, — укоризненно сказала бабушка. — Это же Дворец культуры, мы уже подъезжаем, не узнаешь? Он не светится, просто солнце отражается от шпиля...

Обращение в польском тексте выражается именительным, так как в данном случае форма звательного падежа личного имени (*Marcinie*) являлась бы слишком официальной в отношении бабушка — внучек.

– уменьшительную форму имени:

(9) – *Marcinku*, przecież już mówiłam ci, że to kuropatwa. To nie zwierzę, to ptak, on żyje tuż przy domach, mimo że jest dziki...

– *Марчинец*, я уже объясняла тебе, — это куропатка. Это не зверь, а птица, которая живет неподалеку от человеческого жилища, хотя и дикая...

(10) – *Marcinku!* — powiedziała z wyrzutem babcia. — Listków nikt nie wiesza. Jest wiosna. Listki po prostu urosły, listki rosną, rozwijają się z pączków, a na jesień spadają...

– *Марчинец*, — рассудительно заметила бабушка, — листочки никто не развешивает. Сейчас весна. Листочки просто сами выросли, листочки растут, появляются из почек, а осенью опадают...

(11) – *Cześć, Jutka!*

– Привет, *Ютка!*

Уменьшительные формы являются типичными для близких (родственных и дружеских) отношений. Примеры (9) и (10) — это высказывания бабушки к внуку, (11) — молодой женщины к подруге. В этой группе в тексте на польском языке обнаруживаются два примера выражения обращения звательным (*Marcinku*) и один именительным падежом (*Jutka*).

– личное имя с сопутствующей формой *pani*:

(12) *W redakcji naczelny krzyczy:*

– *Pani Judyto*, proszę na chwilę!

В редакции меня окликнул главный:

– *Пани Юдита*, зайдите на минутку!

(13) – *Ojej, pani Ulu. Ojej, jaki piękny kotek!* — krzyknęła pani Stasia i podała przez sztachety butelkę po coli wypełnioną prawdziwym krowim mlekiem.

– Ой-ой-ой! *Пани Уля*, кошечка у вас до чего хороша! — воскликнула тетя Стася и протянула через забор бутылку из-под кока-колы, наполненную натуральным коровьим молоком.

(14) – *Ojej, pani Ulu, ojej* — jęknęła zdjęta nagłym obrzydzeniem pani Stasia.

– Ой-ой-ой! *Пани Уля!* Ой! — охнула тетя Стася, содрогнувшись от отвращения.

Первое из выделенных обращений применяется шефом к подчиненной, два следующих относятся к разговору соседок. В качестве русских переводных эквивалентов применяются калькированные формы, однако, следует помнить о том, что они вообще не свойственные нейтральной русской речи. В случае таких отношений скорее всего применились бы русские конструкции *имя + отчество*. Патронимические формы в польской речи не употребляются, и, кажется, именно поэтому переводчик решил калькировать польское обращение, не находя отчества в польском тексте.

Представителем аффективных обращений является в отобранном нами материале форма *kochanie*. Это отглагольное существительное, которое чаще всего адресуется любимому человеку, характеризуясь в этом значении неполной парадигмой [13, с. 123–132]. Рассмотрим примеры:

(15) – *Kochanie, nie złoty, tylko żółty* — sprostowała babcia. — *Może nawet lekko wpadający w jasny brąz, nie złoty. Złotego koloru właściwie nie ma. Chociaż...*

– *Милый мой*, не золотой, а желтый, — поправила бабушка. — Даже что-то ближе к светло-коричневому. Золотого цвета в общем-то нет. Хотя...

(16) – *Przypuśćmy, z ciocią Elą mogę.*

– *Możesz, kochanie* — powiedziała ciocia Ela. I bez powodu się rozpromieniła.

– Ну допустим, с тетей Элей можно.

– Можно, *дорогая*, — кивнула тетя Эля. И ни с того ни с сего вся за-светилась от удовольствия.

(17) – *Uważaj na ości, kochanie* — mówi do mnie Hirek, a głos ma jak aksamit.

– Осторожно, *дорогая*, там кости, — говорил мне Ирек бархатным голосом.

(18) – *Słuchaj* — powiedziała zgrabna — posłuchaj, *kochanie*. Mam jogurt i serek. Nie mogę ci dać czegoś, czego nie mam. Mogę ci dać tylko to, co mam.

– Послушай, — спокойно сказала длинноногая, — послушай, *зайка*. Есть йогурт и творожок. Я не могу тебе дать то, чего у меня нет. Могу дать только то, что есть.

Как пишут Мирослав Банько и Агнешка Зыгмунт, «*Kochanie* to najczęstsze polskie czułe słówko, równie chętnie odnoszone do kobiet, co do mężczyzn. Nie charakteryzuje adresata w żaden sposób, pasuje więc do każdego, niezależnie od płci, urody, wieku, upodobań itp» [9, с. 44]. Можно с уверенностью говорить об универсальном характере этого обращения, которое применяется как по отношению к взрослым, так и к детям, независимо от пола, что подтверждается также вышеприведенными примерами. В польско-русском словаре даются следующие эквиваленты: 1. любовь *ż*; 2. возлюбленный *m*, возлюбленная *ż*; любимый *m*, любимая *ż*; 3. в обращении дорогой *m*; дорогая *ż*; милый *m*; милая *ż*', однако оказывается, что репертуар текстовых соответствий довольно шире [10, с. 326]. Интересно, что в то время как польское *kochanie* вне контекста не содержит никакой информации об адресате речи, соответствующие ему субстантивированные прилагательные (*дорогая*, *милый*) указывают на пол соседника благодаря наличию родовых окончаний.

К группе аффективных обращений мы решили отнести еще одну форму, сравним пример:

(19) Krzyknęła do męża, żeby mnie nie wypuszczał, i gdzieś pobiegła. Usłyszałam tupot na schodach, potem krzyk:

– *Szatsu*, gdzie są nożyczki?

Крикнула мужу, чтоб ы он меня не выпускал, и убежала.

Я услышала топот на лестнице, потом ее голос:

– *Шатси*, где ножницы?

Форм *Szatsu* / *Шатси* мы не находим в словарях [1; 6; 7; 16; 17; 18]. Фонетически они похожи на немецкое *Shatzi*, которое переводится как *skarab* / *дорогуша*, именно поэтому, по нашему мнению, вышеупомянутые лексемы можно считать аффективными (на этом месте следует подчеркнуть, что это лишь наше предположение, авторитетного ответа можно бы ожидать от автора произведения, являющегося источником анализируемого нами материала).

В отобранном материале имеются также экспрессивные обращения с отрицательной эмоциональной окраской, указывающие на плохие качества собеседника. Мы решили охватить их общим определением *Наименования связанные с поведением адресата*. Рассмотрим примеры:

(20) – [...] Jesteś nienormalna. Ty znaki widzisz, ty się lecz. To jest ptak, idiotko, i on ci domu nie postawi. Ptak nie znak!

– [...] Ненормальная! Тебе самой, с твоими приметами, лечиться надо! Это всего лишь птица, *идиотка*, она тебе дом не поставит. Птица – не примета!

(21) – Oddawaj moją bluzkę, złodziejko!

– А ну-ка давай сюда мою блузку, *воровка*!

(22) – Jak masz bałagan, bałaganiaro, to ci ginie!

– У тебя здесь такой бардак, *неряха*, постоянно что-то теряется!

По нашему мнению, наименования *złodziejko* / *воровка* и *bałaganiaro* / *неряха* (21, 22) можно считать аффективными, так как они отра-

жают эмоциональное отношение говорящего к адресату речи (отрицательное и временное, которое проявляется в ситуации ссоры). Что касается примера (20), употребление с виду обидного обращения (*idiotko / идиотка*) является составным элементом идиолекта одной из героинь и оно не должно восприниматься ее подругами оскорбительным.

Последнюю из выделенных нами групп представляют собой обращения-междометия. Мы решили применить такое название, потому что как польское (*O Boże*), так и соответствующие ему в собранном материале формы *Боже* и *Господи*, являясь буквальными обращениями к Богу, могут просто связываться с выражением различных эмоций. Сравним примеры:

(23) Trzymam się kurczowo lin i drę się na całe gardło:

– *Boże*, leczę! Lecę! Lecę!

Судорожно вцепившись в ремни, я крикнула во все горло:

– *O Boże*! Я лечу! Лечу! Лечу!

(24) Kiedy otwierałam bramę, wyjrzała Ula. Krzyknęła:

– *O Boże*, co się stało, już do ciebie idę!

Когда я открывала калитку, выглянула Уля. Она воскликнула:

– *Gospodu*, что случилось, я иду к тебе!

(25) – *Boże*, jak się cieszę! — i zaczął mnie tak całować, jak nigdy przedtem.

– *Gospodu*, как я рад! — Он начал меня целовать, как никогда раньше.

Как видно, такие междометия сопровождаются как положительными (18, 20), как и отрицательными эмоциями (19). Можно сделать некое обобщение, что к Богу обращаются в молитве, а в приведенных примерах бывшие звательные формы из религиозной сферы утратили свой адресативный характер, и стали применяться в качестве междометий, выражая восторг, удивление, негодование и т.п. [1].

На основе проведенного анализа можно прийти к следующим выводам:

1. Обращения, функционирующие в повседневной речи, разделяются на разные семантические группы. В отобранном материале они следующие: термины родства, личные имена, экспрессивные адресативы (собственно аффективные и выражающие отрицательные эмоции) и обращения-междометия.

2. Наряду с основной функцией призыва, обращения выполняют и другие коммуникативные задачи, напр., обнаруживают качества адресата речи (*złodziejko / воровка, bałaganiaro / неряха*) или выражают эмоциональное отношение говорящего к нему (*kochanie / дорогая, милый мой*).

3. Просмотр польских обращений и их русских текстовых эквивалентов показывает, что в тексте перевода используются скорее формы, соответствующие оригиналу, чем свойственные нейтральной русской речи (*pani Judyto / пани Юдита; pani Ulu / пани Уля*).

4. Большинство польских обращений приобретает форму звательного падежа. Что касается русского языка, этот падеж сохранился лишь в

бывших обращениях из религиозной сферы (*Боже, Господи*).

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка, ред. С.А. Кузнецов. www.gramota.ru, свободный.
2. Голикова В.В. Функции обращения в семейном дискурсе // Теория языка и межкультурная коммуникация: межвузовский сборник научных трудов, ред. Т.Ю. Сазонова. Курск: КГУ, 2007. № 1 (5). С. 38–45.
3. Кибрик А. Диалог. Электронный ресурс, режим доступа: www.krugosvet.ru, свободный.
4. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник лингвистических терминов, М., 1972.
5. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения, М., 2009.
6. Толковый словарь русского языка, ред. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, М., 1995.
7. Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / ред. Г.Н. Складарская. СПб., 1998.
8. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование, М., 1986.
9. Bańko M., Zygmunt A. Czułe słówka. Słownik afektonimów, Warszawa, 2010.
10. Hessen D., Stypuła R. Wielki słownik polsko-rosyjski, Warszawa, 1979.
11. Podlawska D., Płóciennik I. Leksykon nauki o języku. Bielsko-Biała, 2002.
12. Rudyk A. Обращение в структуре диалога (на материале романа Я. Вишневского «S@motność w sieci» и его перевода на русский язык) // Коммуникативные аспекты грамматики и текста I, ред. Z. Czapiga, A. Stasienko. Rzeszów 2013. Wyd. UR. С. 123–132.
13. Rudyk A. Rosyjskie ekwiwalenty tekstowe polskiego afektonimu kochanie // Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 5. 2013. № 80. Wyd. UR. S. 88–94.
14. Sierotwiński S. Słownik terminów literackich. Wrocław, 1986.
15. Żebrowska B. Pieszczołliwe określenia używane przy zwracaniu się do matki dawniej i dziś // Język Polski. 2015. XCV 5. S. 422–423.
16. Электронный ресурс, режим доступа: <http://www.megaslov.ru...>, свободный.
17. Электронный ресурс, режим доступа: <http://sjp.pwn.pl>, свободный.
18. Электронный ресурс, режим доступа: <http://slovononline.ru/>, свободный.

К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ КУРАТОРА

Р.М. Светлова, Е.А. Аликова, Л.Г. Ибрагимова
Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)

Преподавателям высшей школы приходится осуществлять на практике разные виды деятельности: учебную работу, методическую, научную, консультативную и воспитательную. Однако не все сегодня достаточно внимания уделяют воспитательной работе. Как правило, это объясняется нехваткой времени и большой загруженностью аудиторной нагрузкой. Между тем каждый преподаватель должен помнить о своем участии в процессе становления личности и обязан уделять должное внимание всем учащимся.

Значительно облегчить работу и оказать помощь преподавателям

может разработанный в настоящее время во многих вузах институт кураторства, который является одним из важных направлений учебно-воспитательного процесса, оказывающим содействие при возникновении целого ряда частных вопросов.

В Казанском государственном медицинском университете институт кураторства существует на протяжении многих лет. Каждый учебный год для академических групп из числа опытных преподавателей назначаются кураторы, которые, являясь организаторами воспитательного процесса, становятся своего рода звеном, объединяющим усилия преподавателей, сотрудников деканата, различных студенческих сообществ и молодежных организаций, родителей. На протяжении всего учебного года куратор является заботливым наставником своих студентов. Он следит за успехами каждого подопечного и помогает преодолеть все препятствия и трудности, которые подстерегают в студенческой жизни. «...Преподаватель, выполняющий функции куратора студенческой группы, — это посредник между студентами и сложной структурой жизнедеятельности вуза» [1].

Говоря об институте кураторов в Казанском государственном медицинском университете, необходимо отметить то, что контролю и опеке наставников подлежат и группы иностранных студентов. На наш взгляд, эта категория учащихся должна быть окружена предельным вниманием и поддержкой, поскольку является самой беспомощной и уязвимой. Студентам-иностранцам не всегда удается самостоятельно справиться со своими проблемами. Как правило, им мешает наличие языкового барьера и ряд других причин.

Курирование иностранных студентов первого курса в КГМУ осуществляется уже на протяжении нескольких лет, что делает успешной их адаптацию и облегчает «вхождение» в иную среду и культуру. Важным событием для института кураторства КГМУ явилось принятие руководством решения о курировании иностранных студентов 2 и 3 курсов (Курирование иностранных студентов 2 и 3 курсов осуществляется в Казанском государственном медицинском университете с мая 2015 года). Пожелание о разработке института кураторства для студентов-иностранцев: увеличении количества кураторов, необходимости курирования студентов не только первого, но и последующих курсов — прозвучало 22 января 2015 года в ходе расширенного заседания Ученого совета факультета социальной работы и высшего сестринского образования КГМУ. Данная идея была предложена Кошпаевой Е.С. (ныне — декан по работе с иностранными студентами).

Деятельность кураторов в группах, в которых обучаются студенты-иностранцы, строится по следующим направлениям:

- оказание студентам необходимой помощи в решении проблем, возникающих в общежитиях (например, расселение по комнатам, устранение конфликтов, знакомство с правилами совместного проживания и т.д.);

- приобщение студентов к социальной и культурной жизни представителей другой страны (процесс социализации);
- организация досуга студентов;
- формирование у студентов эстетической культуры и др.

Для последующего роста эффективности деятельности куратора и повышения качества воспитательной работы нами было принято решение о проведении анкетирования. В нашем исследовании согласились принять участие иностранные студенты 2 курса. Им были предложены две анкеты, в которых предлагалось анонимно ответить на вопросы, расположив по степени значимости сначала виды деятельности куратора, а затем – личностные качества куратора.

Таблица 1. Оценка деятельности куратора глазами студента

<i>Оценка видов деятельности куратора по степени значимости</i>	<i>1–10</i>
1. Еженедельная встреча с куратором	
2. Решение конфликтных ситуаций и создание благоприятного климата в группе	
3. Решение вопросов, связанных с учебным процессом	
4. Решение проблем, связанных с проживанием в общежитии	
5. Организация внеучебных мероприятий (посещение музеев, выставок, театров и т.д.)	
6. Посещение с куратором культурно-массовых мероприятий	
7. Ознакомление студентов с внутренним распорядком	
8. Посещение с куратором спортивных мероприятий	
9. Ознакомление студентов с правовыми нормами РФ	
10. Знакомство с обычаями и традициями народов России	

Таблица 2. Оценка личностных качеств куратора глазами студентов

<i>Каким вы видите куратора своей группы?</i>	<i>1–10</i>
1. Современный; идущий в ногу со временем	
2. Энергичный, мобильный	
3. Оптимистически настроенный, жизнерадостный	
4. Умело планирующий работу	
5. Коммуникабельный, продуктивно сотрудничающий с людьми	
6. Умеющий отстаивать свое мнение и позицию	

7. Легко ориентирующийся в различных ситуациях	
8. Опрятный и аккуратный	
9. Уважающий интересы студентов	
10. Поддерживаемый руководством вуза	

Проведенное исследование позволило нам прийти к ряду выводов. Так, например, мы выявили, что для иностранных студентов второго курса первоначально решение проблем, связанных с проживанием в общежитии (80 % респондентов выделили пункт 4 (см. анкету «Оценка деятельности куратора глазами студента») как наиболее значимый).

Вторым по степени значимости для студентов оказался пункт 3 (см. анкету «Оценка деятельности куратора глазами студента»), обозначив заинтересованность студентов в решении вопросов, связанных с учебным процессом.

Внимание студентов привлекли пункты 5, 6, 8 и 10 (см. анкету «Оценка деятельности куратора глазами студента»), что, в свою очередь, свидетельствует об их большом желании посещать культурные и спортивные мероприятия, а также наличии у них потребности в страноведческом материале.

Проведенное нами анкетирование показало, что студенты не видят необходимость в еженедельной встрече с куратором, а решение конфликтных ситуаций в группе, с позиции опрашиваемых, не требует привлечения внимания куратора. Это можно объяснить тем, что студентам достаточно встреч с преподавателем-куратором на занятиях, до или после которых можно поговорить о конфликтных ситуациях в группе и их решении.

Малозначимыми для студентов оказались также пункты 7 и 9 (см. анкету «Оценка деятельности куратора глазами студента»). Это можно объяснить тем, что для студентов второго курса информация о внутреннем распорядке университета и правовых нормах РФ уже хорошо известна. Большую работу в этом направлении проводит деканат университета, который начинает активно работать со студентами с момента их прибытия и зачисления в университет.

Проведенный анализ результатов данных следующей анкеты «Оценка личностных качеств куратора глазами студентов» позволил сделать вывод о том, что студенты видят куратора энергичным и мобильным, а также уважающим интересы учащихся. Все респонденты выделили эти качества как первоочередные и наиболее значимые для наставника. Большое количество опрашиваемых обозначили желание видеть своего куратора современным и идущим в ногу со временем. Наименее значимыми при анализе личностных качеств куратора оказались у респондентов пункт 5 и 10 (см. анкету «Оценка личностных качеств куратора глазами студентов»).

Анкетирование предоставило нам возможность обозначить через проявление внимания студента к определенному виду деятельности

проблемные сферы, на которые следует обратить больше внимания, а также позволило выявить наиболее значимые личностные качества куратора. Анализ полученных данных представляет большую ценность для последующего осуществления воспитательной работы, так как способствует повышению ее качества и эффективности.

Список литературы

1. Гришаев О.В., Щербакова М.В. Профессиональная роль куратора. Электронный ресурс, режим доступа: http://www.akvobr.ru/professionalnaja_rol_kuratora.html, свободный.
2. Глуховцова А.А. Роль и место куратора в воспитательном пространстве вуза // Вестник Адыгейского государственного университета. 2005. № 1. – С. 155–156.
3. Кролевецкая Е.К. проблеме субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой // Alma mater: Вестник высшей школы. 2006. № 7. С. 11–14.

«ОГОНЬ» И «ВОДА» ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИРИКИ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ И А.А. АХАТОВОЙ)

*О.В. Старостина
Казанский федеральный университет
(Казань, Россия)*

Женская поэзия — особый вид искусства, который привлекает внимание ученых со дня своего возникновения. Гендерные лингвистические исследования художественных произведений выявляют сходства и отличия языка женщин и мужчин. В данной работе внимание наше будет уделено двум знаменитым личностям русской литературы, двум величайшим поэтессам — М.И. Цветаевой и А.А. Ахматовой. Об их творчестве существует множество исследований, посвященных их полярности в видении жизни, в репрезентации мировоззрения через лирику, в частности.

Исследователи их поэзии отмечают, что «творчество Марины Цветаевой и Анны Ахматовой резко разделило на два лагеря поклонников поэтического слова. Редко можно встретить человека, который бы с одинаковым чувством говорил о стихах того и другого поэта. Во всяком случае, много чаще мы сталкиваемся с отчётливым предпочтением, за которым временами проступает даже и агрессия — по отношению к той, другой, которую смеют ставить рядом» [4, с. 250]. Они разные во всем: и в стиле, и в ритмике, и в рифмотворчестве. Известно, что поэтессы недолюбливали друг друга, но не в жизни, а в творчестве. Цветаева по-разному относилась к Ахматовой. Молодая Цветаева — горячая поклонница её творчества, в ранних своих стихах она называла её «Музой плача, прекраснейшей из муз», «Златоустной Анной — всея Руси» (стихотворения 1916 г.), в 30-е годы ее оценка ахматовской поэзии по-прежнему высока. Но в 1940 году выходит в свет после многолетнего перерыва сборник Ахматовой «Из шести книг». Цветаеву разочаровывают некогда столь любимые строфы. Она записывает в дневнике: «Вчера

прочла, перечла — почти всю книгу Ахматовой и — старо, слабо. Часто (плохая и верная примета) слабые концы, сходящие (и сводящие) на нет». Такое негативное отношение М.И. Цветаевой к творчеству А.А. Ахматовой осталось надолго. А.А. Ахматова же отчетливо почувствовала холодок со стороны М.И. Цветаевой, это, естественно, не способствовало сближению.

Отношение А.А. Ахматовой к цветаевскому творчеству более стабильно. За год до знакомства с М.И. Цветаевой А.А. Ахматова написала первое и последнее стихотворение, целиком обращенное к Цветаевой: «Невидимка, двойник, пересмешник...», в котором называла ее своим двойником, но потом мнение изменилось. Она почувствовала пропасть между собой и М.И. Цветаевой, равно как и последняя, написавшая: *Соревнования короста / В нас не осилила родства / И поделили мы так просто: / Твой Петербург, моя Москва!..* [8].

«Суровый вожатый Марины Цветаевой, ее бессмертный возлюбленный — сам огонь. Жизнетворный огонь, прекрасный и ужасный одновременно, чарующий до полного самозабвения и ужасающий до столбняка» [5, с. 107]. Более подходящее сравнение трудно было бы найти. Поэзия её такая же пылающая, бушующая, стихийная. В ней мало рационализма и точности, в ней нет миропорядка, в ней — хаос. Но не один только хаос в поэзии Марины Цветаевой. Хаос сосуществует здесь с гармонией.

И. Бродский характеризует жизненную позицию Цветаевой как стойкий отказ от примирения с существующим миропорядком. «В голосе Цветаевой, — утверждает он, — звучало нечто для русского уха незнакомое и пугающее: неприемлемость мира», «поэтическая стилистика Цветаевой предопределена особенностями её мироощущения, и общетеоретически связь эта всеми признаётся» [1, с. 12].

В последнее время появилось много работ, где Цветаеву называют поэтом ХХI века, которой современные поэты стараются подражать. Одно из таких исследований принадлежит В. Корнилову («Антиподы (Цветаева и Ахматова)»). Учёный пишет о том, что последователи, и подражатели у Ахматовой и Цветаевой разные. «У Ахматовой заимствовали (в основном поэтессы) тему, у Цветаевой (большей частью поэты) — форму. И это не случайно. «Я научила женщин говорить, но, Боже, как их замолчать заставить?» — негодовала Ахматова. <...> Ахматова знает, что у неё следует, прежде всего, учиться недосказанности. Подтексту, наконец, тайне. Другое дело Цветаева. Она до зубов вооружила рифмами, ритмами, переносами, аранжировкой, короче, всей зримой оснасткой не один десяток талантливых поэтов и вооружит ещё сотни» [3, с. 191].

У А.А. Ахматовой стиль проявляется в простоте и точности. Об этом указывают многие исследователи её творчества. «Первое, что сразу останавливает взгляд, это — лаконичность формы, строгость и четкость рисунка, а также какая-то внутренняя почти драматическая напряженность чувства <...> чисто ахматовская недосказанность парадоксально

сосуществует у неё с совершенно четким и почти стереоскопическим изображением» [6, с. 13].

Анна Ахматова — поэт, отдающий дань строгости форм, чёткости формулировок, художник, изображающий всё вокруг таким, какое оно есть, без прикрас. «Невольно вспоминаются слова, сказанные Ахматовой в старости, о том, что стихи «растут из сора», что предметом поэтического воодушевления может стать даже пятно плесени на сырой стене, и лопухи, и крапива, и серый забор, и одуванчик <...> но самое важное в её «ремесле» — жизненность, реалистичность, способность увидеть поэзию в обыденной жизни — уже были заложены в её таланте самой природой» [Там же, с. 14].

Стих и рифма Ахматовой ясны и чётки. Нет никаких оснований для недопонимания её лирики. Она словно продолжала традиции Пушкина и Лермонтова. «Именно к классике, к Пушкину, Лермонтову, Тютчеву повернула она [Ахматова] свой внимательный <...> стих, едва ли не с первых же шагов в литературе — поверх акмеизма и через иссыхавший уже символизм» [Там же, с. 70].

А.А. Ахматова — рефлексирующий поэт, она тонко чувствует слово. Необходимо отметить ее уникальную способность выбора слова и постановки его в строке.

Итак, «Ахматова — накопленность ассоциаций, «культурный слой». В традиционной рифме открылась история чувств. Ахматовой вовсе не было мало традиционных рифм. Ахматова и сама создаёт рифменные «узлы» значений, собственные традиционные пары» [7, с. 299].

А.А. Ахматова — воплощение женского начала, а женское начало — это консерватизм и хранение традиций. Она не пыталась придумать что-то новое, не старалась играть словами, образовывая окказионализмы (ср. М.И. Цветаеву). Для А.А. Ахматовой была важна языковая норма, которой она строго придерживается при создании поэтических текстов.

Поэтессы разные во всем. «Поэзия Анны Ахматовой — поэзия намеков эмоционально недоговоренного, смутных указаний» [2, с. 137]. Для Ахматовой характерна приглушенность интонаций, простота языка, «ритмы почти сплошь спокойные, рифмы не оглушают. В общем, всё побудничному естественно» [3, с. 192]. У Цветаевой же — «властные интонации, звонкий, бунтующий голос, экстатическая тональность, резкие перепады ритмики, — будто нарочно созданная антитеза, полемически отшлифованный антимир» [4, с. 252]. Ее поэзия — это, что называется, «жизнь нараспашку», в ней нет чего-то скрытного, М.И. Цветаева говорит обо всем без недомолвок.

Таким образом, М.И. Цветаева и А.А. Ахматова — две женщины, два антипода, поэт и поэтесса, новатор и консерватор, внимательно относившиеся к слову, творчеству. Поэзия этих авторов — хранение культурных знаний, образов и ассоциаций. Однако лирику М.И. Цветаевой отличает стихийность, хаос, новаторство формы, ритма, рифмы. Поэзия же А.А. Ахматовой — спокойствие, консерватизм, гармония, простота и

точность описаний. Две противоположности, две стихии — Огонь и Вода, навсегда оставившие след в русской литературе.

Список литературы

1. Бродский о Цветаевой: интервью, эссе / И. Бродский. М.: «Независимая газета», 1998. 208 с.
2. Виноградов В.В. О поэзии Анны Ахматовой (стилистические наброски). Ленинград, 1925. 167 с.
3. Корнилов В. Антиподы (Цветаева и Ахматова). 1992. С. 186–196.
4. Кудрова И. Соперницы: [Об особенностях творчества А.А. Ахматовой и М.И. Цветаевой] // Нева. 1992. № 9. С. 250–259.
5. Миркина З. Невидимый собор. М., СПб.: «Университетская книга», 1999. 271 с.
6. Павловский А.И. Анна Ахматова: Жизнь и творчество. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
7. Самойлов Д.С. Книга о русской рифме. М.: Худ. литература, 1982. 351 с.
8. Электронный ресурс, режим доступа: www.russoptima.ru, свободный.

ЗНАЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРИГОРИЯ НИКОЛАЕВИЧА ГЕННАДИ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (к 190-летию СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Г.Н. ГЕННАДИ)

А.С. Трудова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Григорий Николаевич Геннади (1826–1880) — библиограф, библиофил, коллекционер, составитель богатой библиотеки, историк литературы. Он внес огромный вклад в сохранение и увековечивание имен писателей, поэтов, ученых, их произведений и творений. Многие из его заслуг в настоящее время считают неубедительными и подвергают сомнениям, но, все же, нельзя преуменьшать значение деятельности Г.Н. Геннади, который оставил после себя большое наследие для потомков. «Это был образованный человек, известный библиофил и библиограф своего времени, много публиковавшийся (более 160 работ по библиографии, библиотековедению, истории литературы и книжному делу < географии, этнографии, статистике, истории, археологии, истории частных книжных собраний, краеведению, архитектуре, истории театра — *доп. А.Т.*>), чрезвычайно деятельный и с огромным кругом интересов: от составления «скучных» библиографических списков до издания детских сказок и сборников эротической поэзии» [1, с. 159].

Г.Н. Геннади имел обширные знакомства в литературной среде. Еще с детства он учился в московском пансионе Л.И. Чермака вместе с Ф.М. Достоевским, хотя был в младших классах. Сохранились воспоминания младшего брата писателя А.М. Достоевского, учившегося несколько позже: «Кстати о Геннади; этот юноша был моим товарищем именно по 4-му классу пансиона Чермака. О нем через 55 лет могу ска-

зять только, что Гого Геннади, как его звали, был симпатичнейшей личностью. Высокий и стройный блондинчик с греческим носом, он всем своим существом свидетельствовал, что был веден с детства в хорошей аристократической семье» [2].

Г.Н. Геннади является автором многочисленных библиографических и литературоведческих работ (справки, заметки, указатели, списки, статьи, биографические очерки, некрологи и т.д.). Он создал первую в мире национальную ретроспективную библиографию «Литература русской библиографии. Опись библиографических книг и статей, изданных в России» (1858), охватывающую работы с 1710 по 1858, а также «Русские книжные редкости. Библиографический список русских редких книг» (1872), «Список анонимных русских книг» (1874), «Список русских книг, печатанных вне России» (1875), «Русские портреты из собрания Г.Н. Геннади» (1866) и др.

Как отмечает И.В. Кобак, исследователь деятельности современника Г.Н. Геннади — В.П. Гаевского, библиография в середине XIX века имела более широкое значение, нежели современное. «Библиография была неотделима от критики, литературоведения, истории литературы, а всех, кто занимался этими отраслями знания, называли библиографами. Исследователи говорят о существовании «библиографического направления» в литературоведении, которое стремилось, прежде всего, к разысканию и публикации конкретных историко-литературных, историко-книжных, биографических и библиографических фактов, которые впоследствии служили материалом для изучения истории литературы» [5, с. 54]. Таким образом, Г.Н. Геннади можно по праву считать если не историком литературы, то одним из ученых, подготовивших фундамент для возникновения этой отрасли научного знания.

Его работы на поприще истории литературы имеют огромное значение для науки. Г.Н. Геннади был одним из первых библиографов А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, активно занимался библиографией отдельных русских писателей А.Д. Кантемира, Н.М. Карамзина, И.Ф. Богдановича, Н.И. Надеждина. Стал составителем антологии «Любовь. Эротические стихотворения русских поэтов» (1860), которая вышла под псевдонимом Григорий Книжник. Главным и наиболее значимым делом библиографа стало создание словаря-некрополя «Справочный словарь о русских писателях и ученых, умерших в XVIII и XIX столетиях, и список русских книг с 1725 по 1825». Это издание Г.Н. Геннади начал в 1857 г. и продолжал работать над ним в течение 18 лет. Первые три тома вышли с 1876 по 1906 гг., четвертый том остался в рукописи.

В печати имя Г.Н. Геннади появилось в 1849 г. в рецензии на книгу П.М. Перевлесского «Собрание сочинений известнейших русских писателей», где он дал ряд библиографических сведений об изданиях произведений А.Д. Кантемира. Второй раз Г.Н. Геннади обратился к поэту в 1858 г.

Многие исследователи считают его первым библиографом Н.В. Го-

голя. Григорий Николаевич проделал огромную работу — учел редкие издания (в т.ч. забытые или малоизвестные), собрал издания Н.В. Гоголя под псевдонимами, но, к сожалению, пропустил поэму «Мертвые души», что вызвало множество нападок на личность и деятельность Г.Н. Геннади после выхода в свет «Списка сочинений Гоголя» (1853).

Г.Н. Геннади стал основоположником отечественной пушкиноведческой библиографии. В разные годы им был подготовлен ряд трудов об А.С. Пушкине: «О портретах Пушкина» (1854), «Что писано о Пушкине» (1858), «Переводы сочинений Пушкина» (1859), «Приложения к сочинениям А.С. Пушкина». К сожалению, в этих изданиях был ряд серьезных проблем. Г.Н. Геннади вставлял в текст слова, зачеркнутые самим же поэтом, приписывал А.С. Пушкину строки других авторов, а также включил несколько произведений, которые оказались не принадлежащими его перу. Л.М. Равич указывает, что «темы по истории русской литературы, особенно «Пушкиниана», занимали его до конца жизни» [6, с. 41]. В вышедшем после смерти Г.Н. Геннади третьем томе известного словаря-некрополя размещалась статья, посвященная А.С. Пушкину, включающая книги и публикации в сборниках за 1820–1879 гг., переводы, сведения о портретах, медалях и памятниках поэта.

Вклад Г.Н. Геннади в историю литературы невероятно огромен, но до сих пор его личность вызывает противоречивые оценки. С одной стороны, он выдающийся русский библиограф, а труды его признаны классическими, с другой стороны, торопливый, невнимательный самоучка-дилетант с поверхностными взглядами, хватавшийся сразу за множество дел. Его труды также имеют двоякую оценку. Одни отличаются большими пропусками и вольным пересказом, другие же излишним стремлением к точности и тщательности. Последнее обстоятельство привело к включению в библиографические списки работ, не имеющих отношения к тому или иному автору (*напр.* А.С. Пушкину) или, наоборот, упущением среди незнакомых работ автора — известных произведений (в случае с Н.В. Гоголем).

Л.М. Равич говорит о «библиографизме» как научной школе XIX века. Главными чертами являлись установки на то, что критической оценке деятельности и творчества писателя должны предшествовать исчерпывающие указатели литературы о нем и полные списки его сочинений, а также внимание к писателям так называемого «второго ряда» литературы, без знаний о которых невозможно полноценное понимание процесса истории литературы. Этими факторами и обусловлено внимание Г.Н. Геннади к «мелочам», выходящим из-под пера того или иного автора, и забытым деятелям культуры и науки. Только время смогло доказать правоту такого подхода и признать деятельность библиографов того времени, в том числе Г.Н. Геннади, у истоков историко-литературного процесса.

Г.Н. Геннади, как человек, всю жизнь посвятивший книге, собрал прекрасную богатую библиотеку (до 15000 томов), а также коллекцию

русских гравированных и литографированных портретов. Это обстоятельство и по сей день является материалом для исследований разного рода ученых. В настоящее время личность и деятельность Г.Н. Геннади интересует исследователей не только с точки зрения истории библиографии и литературы, но и историков, антикваров, лингвистов и др.

Историк В.А. Черных исследовал библиографические заметки Г.Н. Геннади на конволюте из его собрания, находящиеся в домашней библиотеке литературоведа В.Н. Турбина (1927–1993). Конволют — самостоятельные печатные или рукописные издания, зачастую вырезки из книг, объединённые (как правило, их владельцем) в одном переплете. Любопытно, что конволют удивительной сохранности состоит из трех книжных единиц, посвященных Н.М. Карамзину. В.А. Черных подробно описывает все тиснения, заметки, карандашные подчеркивания, маргиналии, автографы Г.Н. Геннади, а также содержание конволюта, наброски библиографии Н.М. Карамзина (конец 1850-х гг.). К сожалению, работа Г.Н. Геннади над библиографией Н.М. Карамзина не имела непосредственного продолжения, так как печатные работы, посвященные библиографии писателя, неизвестны [7, с. 104].

Собранием Г.Н. Геннади интересуются и антиквары. Предметом исследования Е.В. Горской стали издания «Литература русской библиографии» и «Русские книжные редкости», которые включают в себе характеристики степени редкости книги. Отдельную область исследований занимают лингвисты с трудами на темы переводов Г.Н. Геннади, в частности, «О проблемах перевода сочинений Л.-Ф. Сегюра и Ш. Массона».

Достижения и промахи Г.Н. Геннади являются своеобразным отражением пути формирования библиографии и истории литературы как самостоятельных научных дисциплин. В историю русской науки о книге Г.Н. Геннади вошел как выдающийся библиограф, труды которого не утратили значения и до нашего времени.

Список литературы

1. Вошинская Н.Ю. О проблемах перевода сочинений Л.-Ф. Сегюра и Ш. Массона // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 2. С. 157–171.
2. Геннади Григорий Николаевич / Сетевое издание «Федор Михайлович Достоевский. Антология жизни и творчества». Электронный ресурс, режим доступа: www.fedordostoevsky.ru/around/Gennadi_G_N/, свободный.
3. Горская Е.В. О классификации редкой книги в трудах Г.Н. Геннади // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2010. № 2. С. 105–111.
4. Григорий Николаевич Геннади / Электронные публикации Института русской литературы (Пушкинского Дома) РАН. Электронный ресурс, режим доступа: www.lib.pushkinskiydom.ru..., свободный.
5. Кобак И.В. Виктор Павлович Гаевский — библиограф // Библиосфера. 2011. № 4. С. 54–59.
6. Черных В.А. Библиографические заметки Г.Н. Геннади на конволюте из его библиотеки // Библиография. 2009. № 1. С. 102–104.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ЮРИДИЧЕСКОГО ЯЗЫКА НА НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК (на проблеме освоения заимствований татарским языком)

Г.М. Туктарова

Российский государственный университет правосудия

Л.И. Фидаева

Казанский государственный медицинский университет»

(Казань, Россия)

Активное развитие иноязычной составляющей татарского юридического языка, главным образом, пополнением его лексического уровня европеизмами, при расширении современных международных связей, отражающихся на юридическом языке в части языкового обеспечения различных сфер права, несомненно, свидетельствует о развитии самого юридического языка как LSP (languages for special purposes), актуализируя данный статус для профессионалов: юристов, лингвистов, социолингвистов. Вместе с тем, язык права относится к области общественной жизни, и, на наш взгляд, более, чем другие языки для специальных целей, например, язык точных наук, и охватывает те сферы жизни, которыми человечество всегда занималось и занимается.

Языком права в его функции обеспечения коммуникации в сфере правоотношений пользуются не только представители юридической профессии, но и «непрофессионалы» — граждане, в силу чего, возможно, иноязычная составляющая юридической терминологии интегрирует в национальный контекст. Так, в последние два десятилетия прошлого столетия в татарский национальный язык вошли европеизмы, изначально являвшиеся терминологическими элементами финансового права: *инвестор*, *консалтинг*, *ваучер*, *дилер*, *тендер*, *дефолт*, *бартер* и др.; термин договорного права *приватизация*. Англицизм *инвестор* [англ. investor < лат.] стал активно употребляться в речи татароязычного населения Республики Татарстан наряду с *капитал салучы*, в значении «тот, кто вкладывает капитал», где терминологический элемент *капитал* также европейское заимствование: *капитал* [фр., англ. capital < лат. capitalis главный] [1, с. 274]. Специалистам в области юриспруденции, экономики, банковского дела, финансов эти термины были известны и ранее как лексика специального подязыка их профессиональных сфер коммуникации. Однако, вопросы товарного обмена, денежного оборота в силу особенностей обстановки в России в это время становились актуальными не только для профессионалов, но и «непрофессионалов» — обычных людей, которые интересовались безденежным товарным обменом (*бартер*), прибегали к услугам посредников (*дилер*, *брокер*), получали *ваучеры*, занимались *приватизацией* недвижимого имущества. Иноязычные термины финансового, договорного права стали звучать в средствах массовой информации, входить в общелитературный язык.

В аспекте «непрофессионального» восприятия заимствований юридической терминологии татарского языка интересным представляется пример терминоединицы «суверенитет» [нем. *Souveränität* <фр. *Souveraineté*] — «верховенство, верховные права; полная независимость государства от других государств в его внутренних делах и внешних отношениях» [2, с. 336]. Термин стал общеупотребительным, не последняя роль при этом принадлежит историческому факту: во время «парада суверенитетов» в Советском Союзе 30 августа 1990 года Верховный Совет ТАССР принял декларацию о государственном суверенитете Татарии, преобразовав её в «Татарскую Советскую Социалистическую Республику — Республику Татарстан», а, принятая в ноябре 1992 г., Конституция Татарстана провозгласила, что Республика Татарстан — суверенное демократическое государство. Заимствованное в татарский язык «суверенитет» вышло за пределы профессионального употребления: так, *суверенные государства* часто употребляется как *суверен дәүләтләр* (ср. *мөстәкыйль дәүләтләр*). Терминоэлемент финансового права *кредит* [лат. *credere* он верит] также общеупотребителен (ср. *бурычка бирү*), например, *кредитка сатып алу* (купить в кредит); *кредит* как «кредиты» (ассигнования) употребляется наряду с *акча* (деньги); «кредитовать» употребляется как *кредит бирү* наряду с *акча бирү*. Термин *валюта*, также употребляется как *валюта*, не только как *чит ил акчасы*. Так, «купить на валюту» в варианте с заимствованным элементом *валюта «валютага сатып алу»* против татарского (без заимствования) «*чит ил акчасына сатып алу*» в настоящее время не вызывает неопределенности. *Вето* (лат.) стало общеупотребительным (тат. эквиваленты *тыю*, *рәхсәт итмәү*). Безэквивалентные заимствования также представлены в общеупотребительной лексике татарского языка: *акт*, *норма*, *патент* (лат), *прокурор* (фр. *procureur* < лат. *procurare* заботиться), *чек*, *бюджет* (англ.), *арест* (нем.) и др.

На современном этапе развития юридического подъязыка татарского языка обогащение его лексического состава европеизмами происходит в процессе опосредованного заимствования — через русский язык. Представленная на татарском языке нормоустанавливающая документация (кодексы, законодательные акты) является переведенной продукцией с русского языка.

Спорные вопросы юридического характера возникают достаточно часто, поэтому и желание граждан, а возможно и необходимость обращения к статьям кодексов, а также других законодательных актов, остается оправданным. В тексте нормативных актов «непрофессионал» встречает заимствованные в татарский юридический язык терминологические элементы, объяснение понятийного содержания которых, возможно, потребует обращения к словарю — бесспорно, авторитетному источнику как нормативной направленности новообразований в языке, так и их дефиниции.

При исследовании особенности терминопотребления европеизмов в сфере профессиональной и «непрофессиональной» коммуникации

выявляется следующее: в юридическом дискурсе (юридический текст, устная и письменная профессиональная речь) выдерживается требование экономичности к термину при терминотворчестве при производящем терминэлементе-европеизме, тогда как в популярном его употреблении данное лингвистическое условие к терминообразованию оказывается нестрогим. Например, термин *арендатор*, в тексте статей Гражданского кодекса РФ, переведенного на татарский язык, употребляется как *арендалаучы*, тогда как в речи обычных людей, не юристов, чаще встречается *арендага алучы* (тот, кто берет в аренду /арендует).

Итак, при адаптации европейских терминоэлементов профессиональной юридической сферы в татарский национальный контекст значима роль как лингвистической ситуации, так и экстралингвистических предпосылок:

1. европеизмы в условиях глобального расширения международных отношений, регулируемых нормами права, заимствуются в русский юридический язык (LSP);

2.1. текст нормоустанавливающих документов переводится на татарский язык; в процессе переводческой деятельности наряду с калькированием имеет место транслитерирование терминов-европеизмов при их заимствовании в татарский юридический язык (LSP);

2.2. в Республике Татарстан для татароязычного населения характерен билингвизм (русско-татарское двуязычие), поэтому наблюдается использование в речи европеизмов, заимствованных юридическим языком (русским и татарским языками или только русским языком), относящихся к области общественной жизни. Таким образом, европеизмы сначала заимствуются в терминосистемы специальной сферы употребления, и далее интегрируют из нее в национальный контекст.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов (около 10 000 слов). СПб.: Виктория плюс, 2004. 816 с.
2. Словарь иностранных слов. 25000 слов / авт.-сост. Л. Орлова. Минск: Харвест, 2010. 448 с.

РАБОТА С ГЛАГОЛАМИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

С.Е. Фомина

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

При преподавании русского языка как иностранного работа над видоременной системой глагола имеет столь же важное значение, как и работа над предложно-падежной системой имен, и вследствие этого она начинается с первых дней вводного фонетико-грамматического курса.

В процессе работы прежде всего вводится понятие инфинитива глагола, представляются его формы на -ть, -ти, -чь (например, читать, идти,

мочь). Далее дается спряжение глаголов «читать» и «говорить», обращается внимание на различие окончаний глаголов, относящихся к I и II спряжению. Широко распространена система работы с глаголами по моделям.

Обучение по моделям позволяет показать студентам, что, имея одинаковую форму в инфинитиве, глаголы могут изменяться по-разному. Например, глаголы на -ать (читать, писать, лежать) изменяются по разным моделям и относятся к разным спряжениям.

Серьезное внимание необходимо обратить на место ударения в глагольных формах. В глагольной модели «читать» ударение падает на корень и при спряжении не меняется. Если ударение падает не на корень, оно подвижно.

Целесообразно обратить внимание, что в двухсложных глаголах на -ить, модель «говорить», обычно ударение во всех формах, кроме 1 лица настоящего времени, находится на 1-ом слоге: например, глагол «любить».

Информация о чередовании согласных в корне глагола также является обязательной; для более легкого ее усвоения преподаватель опирается на фонетические знания студентов: при присутствии в конце корня инфинитива губных согласных чередование в 1 лице единственного числа будет обязательным: б/бл, п/пл, в/вл, ф/фл, м/мл (например: любить — я люблю, ты любишь...; купить — я куплю, ты купишь...; готовить — я готовлю, ты готовишь... и т.д.). Так как на уроках фонетики постоянно сопоставляются в звуковой гимнастике слоги со звуками т—ч, с—ш, з—ж, т—щ, студентам легче усвоить типы чередований в глагольных формах. Например: ответить — я отвечу, ты ответишь; спросить — я спрошу, ты спросишь; сказать — я скажу, он сказал, скажи!

Для лучшего усвоения глаголов (система форм и управления) целесообразно вести специальную тетрадь. В такой тетради будет вся необходимая информация о глаголе, его формах, вопросах и падежах, использующихся с данными глаголами и т.д.

По мере ведения глагольной тетради студентам даются, например, такие задания:

1. Выпишите из глагольной тетради глаголы модели «читать».
2. Выпишите глаголы, после которых используется винительный падеж.
3. Выпишите глаголы, после которых используются винительный и дательный падежи.
4. На следующей день после введения новых глаголов аудитории предлагается проспрягать несколько глаголов. Предложения, написанные дома в единственном числе, студенты меняют на формы во множественном числе, другие предложения — наоборот, из множественного числа переводят в единственное. Предложения, в которых используется несовершенный вид глагола, трансформируются с использованием совершенного вида глагола. Студенты задают друг другу вопросы и отве-

чают на них. Наиболее удачные или трудные предложения записываются в тетради. Полезна также такая форма проверки глаголов, как диктант из примеров, включающих изучаемые глаголы.

Хорошее владение глагольными формами достигается только в результате ежедневной работы, усиленного тренинга. Можно предложить эффективную работу с карточками, на которых указана одна форма — инфинитив глагола совершенного или несовершенного вида. Каждый студент, получив карточку, должен назвать модель, спряжение, видовую пару глагола, вопросы после данного глагола и дать примеры с обеими формами глагола. Это быстрая оперативная работа, она проводится в начале урока и играет роль своеобразной «языковой гимнастики».

Известно, что каждый падеж изучается со «своим кругом» глаголов. Для активизации падежных форм полезно в одном задании «сталкивать» разные глаголы. Например, спрашивать — спросить, говорить — сказать, рассказывать — рассказать, разговаривать.

Полезно предлагать студентам выписывать из глагольной тетради известные им (пройденные) глаголы, группируя их: а) по моделям; б) по вопросам управления; в) по семантическому полю. Целесообразна работа по самостоятельному подбору глаголов для определенной темы, например: «учеба», «работа на фирме», «отдых».

Типы заданий и упражнений для работы с глаголами очень разнообразны и зависят от целого комплекса факторов. Вся эта работа ставит своей целью создание языковой базы для развития у иностранного учащегося навыков грамматически правильного оформления русской речи, поскольку грамматическая правильность речи способствует успешности и комфортности коммуникации на иностранном языке.

Список литературы

1. Русский язык как иностранный. Русские глаголы. Формы и контекстное употребление: Учебное пособие / Т.В. Шустикова, др. М.: Флинта: Наука, 2003. 400 с.

ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ. ЗА И ПРОТИВ

Э.М. Хамитова, Л.А. Баданова

*СОШ № 33 с углубленным изучением отдельных предметов
(Казань, Россия)*

Сленг — это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного языка. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни.

Необходимо отметить, что некоторые ученые жаргонизмы относят к сленгу, таким образом не выделяя их как самостоятельную группу, и сленг определяют как особую лексику, используемую для общения группы людей с общими интересами.

Но в чем же отличие компьютерного сленга от сленгов других типов? Имея дело с компьютерным сленгом, мы имеем дело с некоторым синтезом всех четырех групп:

1. Во-первых, эти слова служат для общения людей одной профессии — программистов, или просто людей, использующих компьютер для каких-то целей.

2. Во-вторых, компьютерный сленг отличается «зацикленностью» на реальности мира компьютеров. Рассматриваемые сленговые названия относятся только к этому миру, таким образом отделяя его от всего остального, и зачастую непонятны людям несведущим. Например, не каждому человеку станет понятно выражение трехпальцевый салют, которое обозначает сброс компьютера нажатием клавиш Ctrl-Alt-Del. Благодаря знанию такого специального языка компьютерщики чувствуют себя членами некой замкнутой общности.

3. В-третьих, в числе этой лексики нередки и достаточно вульгарные слова.

Таким образом, эти три наблюдения не позволяют причислить компьютерный сленг ни к одной отдельно взятой группе нелитературных слов и заставляют рассматривать его как явление, которому присущи черты каждой из них. Это и позволяет определить термин компьютерный сленг как слова, употребляющиеся только людьми, имеющими непосредственное отношение к компьютерам в повседневной жизни, они заменяют профессиональную лексику.

Интернет-сленг в современном мире играет важную роль, как и сама глобальная сеть интернет. В интернете люди проводят огромную часть своего времени: получают необходимую информацию, работают с его помощью, общаются в социальных сетях, играют в онлайн-игры. Как и в любой профессии, субкультуре, городе в интернете появился особый сленг. Когда человек видит непонятные выражения или слова в обычном тексте на страницах интернета, ему интересно и необходимо найти им объяснение. С другой стороны, интернет-сленг внедряется и в деловую переписку. Дело дошло до того, что, к примеру, генеральный директор одной из нефтяных компаний разработал для своих сотрудников систему штрафов после того, как обнаружил в исходящем письме фразу «Заказчег обязуется». О том, что русский язык нужно защищать от «виртуального словесного мусора», деятели культуры заявляли не раз. Теперь проблема обсуждается на государственном уровне.

В настоящее время депутаты Госдумы готовят пакет документов для принятия закона, регулирующего все сферы интернета, в том числе и язык, на котором общаются россияне в сети. Более радикальный метод по борьбе с интернет-сленгом и нецензурными выражениями в сети предлагал актер Николай Губенко. На заседании в Мосгордуме он предложил считать хулиганами граждан, не только грубо выражающихся на улице, но и «неоправданно использующих жаргонные слова и сленговые выражения», в том числе и в интернете. Правда, его коллеги не согласи-

лись с ним, поскольку трудно определить, когда сленг используется оправданно, а когда нет.

Интернет — это территория со своими порядками, языком, стилем общения, а в последнее время и законами. Так сложилось, но многие новоиспеченные пользователи могут остаться в недоумении после общения с закоренелыми интернет-«писателями». Речь идет, прежде всего, об использовании последними в своем языке сленга, который доступен далеко не каждому, кто в первый раз открыл страницу любого форума. В настоящее время интернет стал той самой «лавочкой», на которой подростки обсуждают свои проблемы, демонстрируют умение шутить, правильно реагировать на знаки друзей. Всегда ли участники форумов и чатов нормально понимают специальные знаки, используемые на этих форумах? Непонимающему человеку кажутся странными и неясными многие тексты, ссылки, используемые в интернете, так называемые мемы. Исследования этой темы никогда не перестанут быть актуальными, поскольку эти самые мемы появляются и «эволюционируют» с невероятной скоростью. И язык интернета «вчера» не то же самое, что язык интернета «сегодня».

Мы, учителя, беспокоимся за психологию и грамотность наших детей, проводящих вторую половину дня (а иногда и больше) за компьютером. Многие дети подолгу сидят в интернете, переписываясь ни о чем, присылая друг другу смайлики. Они не думают, что такое общение приводит к неграмотности, так как в последние годы в сочинениях учеников возросло количество ошибок, связанных с употреблением интернет-сленга. Всевозможные «исчо», «превед», «чёнить» и «какнить», а также смайлики и сокращения вроде LOL (посмеемся от души) мы все чаще вылавливаем в письменных работах наших учеников.

Впрочем, по мнению независимых экспертов, подобный сленг не очень опасен. В частности, в этом убеждена автор книги «Говорим по-русски» и ведущая одноименной передачи на «Эхе Москвы» Марина Королева. «Если имеются в виду словечки вроде «превед», «красавчег», «аффтар», то это совсем не опасно, — поясняет она. — Во-первых, это охватывает очень небольшую аудиторию. Во-вторых, это языковая игра, в которой участвуют скорее взрослые, чем подростки. Если случайно ребенок увидит слово «красавчег», конечно, это представляет какую-то угрозу его грамотности, но не глобальную. Гораздо более опасной является тотальная неграмотность в интернете, которую никто не контролирует, потому что вся переписка в сети, все чаты, все переговоры ведутся без соблюдения орфографии и пунктуации».

Между тем на Западе, где блогосфера появилась значительно раньше, чем в России, не считают, что интернет-сленг и тотальная безграмотность наносят языку урон. Напротив, в защиту интернетовского новояза выступает все больше лингвистов. Британский профессор фонетики, президент Орфографического общества Джон Уэллс на праздничном обеде в честь столетия этого самого общества заявил, что сокращения,

употребляемые в интернете, можно использовать и более широко — например, при наборе sms. Он сказал, что «e-mail, sms, чат в интернете показывают путь вперед для английского языка. Давайте позволим людям писать логически. Теперь мы живем в эпоху, когда нам пора избавиться от идола орфографии».

Впрочем, российские коллеги британского ученого настороженно отнеслись к такому заявлению. Многие из них считают, что развитие языка нужно по-прежнему подпитывать классической литературой, а не вольными экспериментами с новыми словечками, засоряющими Интернет. В настоящее время филологи признают необходимость отобразить в словаре лексику из интернета. В словари русского языка хотят ввести слова «бан», «чат», «френд» и «блог». Большой толковой словарь русского языка хотят пополнить лексикой из интернета. В него могут включить такие слова, как «блогер», «зафрендить», «чат». Другой вопрос в том, что включение новых слов в словарь признает возможность их использования в широком круге текстов. Однако это далеко не значит, что делать это следует повсеместно, например, в официальных документах или в школьных сочинениях.

В целом, сленг можно разделить на несколько направлений:

1. аббревиатуры и сокращенные узкопрофессиональные или общепринятые слова;
2. иноязычные слова (чаще английские), переименованные в русскоязычное написание или звучание;
3. «деформированный» (искаженный) русский язык. Его можно было бы назвать языком «двоечников», если бы им не пользовались люди абсолютно грамотные. Когда-то давно в газетах были модные разделы, в которых публиковали неграмотные выражения или отдельные слова, взятые из реальных школьных сочинений. Вот оттуда, вероятно, и взяты первые словечки.

Слова вроде «превед» вызывают как минимум улыбку у завсегдатаев интернета. Так называемая «аффтарская» лексика появляется на улице в виде наружных реклам, а выражения вроде «аффтар жжёт» зачастую используются в журналах, ведущими радио- и телепрограмм. Как меняют языковую среду модные сетевые словечки?

Появление интернет-сленга спровоцировало не только рождение всяческих шуток и анекдотов. Наряду с ними поднялась целая волна переживаний разных компетентных и не очень граждан, которые считают, что русский язык деградирует как явление. Так ли это?

Начнем с того, что лейтмотивом экспертных терзаний стало следующее: правильный русский язык становится редкостью. В самом деле, все больше людей, причем не только молодых, используют в своей речи неологизмы, заимствования из иностранных языков и жаргонизмы. А самой популярной на сегодня является «падонкафская» или, как ее еще называют, «аффтарская» лексика.

Был проведен опрос среди учеников школы № 33 с 3 по 11 класс. Вопрос: «Есть ли у вас персональная страница, интернет-блог, являетесь ли вы пользователем социальных сетей, таких как «Одноклассники», «ВКонтакте», тематических форумов?» Положительно ответили 84 %.

Следующий вопрос был задан учащимся с 4 по 11 класс: «Понимают ли они значение смайлов и используют ли они при переписке в интернете сленговые слова?» Например, ^_^, xD, T_T, O:-),]:->, %), :-!

Результаты следующие. Поняли значение смайлов: 11 класс — 91 %; 10 класс — 80 %; 7 класс — 76 %; 6 класс — 68 %, 5–4 классы — 52 %.

Кроме того, в процессе беседы с детьми выявилось: со сверстниками он разговаривает раз в 5 больше, чем со взрослыми; на языке сверстников общаться со сверстниками значительно проще, чем на языке «правильном» (по крайней мере в своей среде он не чувствует себя белой вороной); многие из существующих терминов достаточно громоздки и неудобны в ежедневном использовании; и вообще это весело. Т.е., сделаем вывод, что интернет-сленг стал для учеников необходимым для самовыражения. И данный факт мы не должны игнорировать.

Итак, перед образованием стоит нерешенная задача — станут ли наши дети разговаривать подобно Эллочке Людоедочке, будут ли наши дети писать пиктограммами? Мы считаем, что планомерная работа по устранению применения интернет-сленга в повседневной жизни устранит происходящую тенденцию.

Хотя исследование показало, что «сетевой язык» употребляют большинство пользователей-подростков, можно надеяться, что этот сленг скоро выйдет из моды, но совсем не исчезнет. Безграмотность в современном информационном обществе все же должна признаваться пороком, а писать и говорить правильно должно считаться престижным. Нужно повышать культуру речи, способствовать овладению нормами языка.

Мы приветствуем акции, которые прошли в последнее время в сети интернет: на многих блогах, форумах, персональных страницах появились таблички: «Я умею говорить по-русски!», «Пишу по-русски, «аффтара́м» просьба не беспокоить», «Хочу читать тексты на правильном русском языке». Если 20–30 лет назад о существовании молодёжного сленга говорили лишь иногда и не очень уверенно, то сейчас об этом говорят открыто и громко. Мы нашли много теоретических статей о сленге, его классификациях. Существует уже целая серия словарей-книг и виртуальных словарей. Мы с большим интересом отнеслась к этому словарю и думаем, что это очень нужное дело. Не стоит призывать молодых людей давать «торжественное обещание» никогда не употреблять слова молодёжного сленга. Гораздо важнее, на наш взгляд, заставить задуматься о том, как он говорит, какие слова употребляет, насколько целесообразно использование в его речи сленга.

Если мероприятия по сохранению культуры речи будут осуществляться знающими и заинтересованными людьми в системе, молодёжь

будет делать свой выбор в сторону чистоты языка не тогда, когда она фактически уже перестаёт быть молодёжью (после 25–30 лет), а в более раннем возрасте. Отсюда и у русского языка шанс восстановить уровень своего величия.

Список литературы

1. Гусейнов Г. «Берлога веблога». Введение в эрратическую семантику // «Говорим по-русски», март 2005.
2. Шаповалова Н. ОРФО-арт как пример карнавального общения в виртуальной реальности // Филологические этюды: Сб. науч. ст. молодых ученых: в 3-х ч. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. Вып. II, ч. II, С. 292–295.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994.
4. Электронный ресурс, режим доступа: <http://www.interlit2001.com>, свободный.
5. Электронный ресурс, режим доступа: <http://futuriti.ru>, свободный.
6. Электронный ресурс, режим доступа: <http://teenslang.su>, свободный.
7. Электронный ресурс, режим доступа: <http://lurkmore.ru>, свободный.
8. Электронный ресурс, режим доступа: <http://kawaii.2x4.ru>, свободный.

ВОПРОС ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРИЧАСТИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТАТАРСКИЙ

З.З. Ханова

Казанский федеральный университет, «Гимназия №2»
(Казань, Елабуга, Россия)

Целостность перевода определяется перерождением оригинала. Форма оригинала тесно связана с его содержанием. Следовательно, передача формы не является основной целью, однако связано с полной и точной передачей содержания.

Нам было интересно исследовать факт перевода причастий на материале произведений И.С. Тургенева. Для изучения данного вопроса были взяты произведения И.С. Тургенева (1986, 1978 гг.) и их переводы на татарский язык (И.С. Тургенев (1953, 1963 гг.)). Эти переводы выполнены Махмутом Максудом, Ф. Амировой и М. Гали.

Надо сказать, что при творческом переводе очень часто встречаются такие примеры, в которых значения слов, относящихся к одной части речи передаются лексемами, входящими в иную группу. К примеру, при переводе русского текста на татарский язык причастия следовало бы по возможности передавать с помощью прилагательного глагола. Однако в изученных нами текстах нередко выявляются случаи выбора переводчиком для этих целей прилагательного или же существительного.

«Если я, по крайней мере, нёс мою любовь в жертву моему *будущему* делу, моему призванию; но я просто испугался ответственности, которая на меня падала, и потому я точно недостоин вас». (И.С. Тургенев «Рудин») — «Һич югында инде, эгәр мин мэхэббәтне үземнең *киләчәктәге* эшемә, үземнең талантыма корбан итсә идем; ләкин мин өстемә

йөкләнә торган жаваплылыктан курыктым гына бит, һәм менә шуна күрәдә мин, чыннан да, сезгә лаеклы түгел». («Рудин»).

В данном примере образованный путем присоединения к основе глагола суффикса -уч- действительное причастие раскрывается при переводе посредством лексемы *киләчәктәге*, которая является прилагательным. Это относительное прилагательное, в связи с определением времени указывает на качество, необходимо отметить, что данная лексема является производным.

«И Рудин так безнадежно махнул рукою и так печально поник головою, что Наталья невольно спросила себя: полно, его ли *восторженные, дышащие* надеждой речи она слышала накануне?» («Рудин»). — «Рудин өметсез кыяфәттә кулын селтәде, боегып, башын түбән иде, һәм Наталья ирексездән үз-үзенә сорау биде: *тирән өмет белән сугарылган ялкынлы* сүзләргә әле кичә генә менә шушы кешедән ишеттемме соң мин?» («Рудин»).

В данном предложении есть два причастия. Одно переводится, как и в предыдущем предложении, при помощи прилагательного. Другое — прилагательным глаголом в прошедшем времени и определяет объект.

«Вдруг невдалеке, по дороге, *идушей* вдоль сада, показался Михайло Михайлыч на своих беговых дорожках». («Рудин»). — «Кинәт ерак та түгел, бакча *буендагы* юлда үзенең жиңел тарантасында Михайло Михайлыч күренде». («Рудин»).

Здесь также переводчик отдает предпочтение причастию, однако данное производное прилагательное образовано при помощи прибавления к послелогу *буенда* аффикса -гы. Это, в свою очередь, помогает избежать словосочетаний такого рода, как: *буеннан үтүче, буеннан баручы*.

Следующее предложение является одним из примеров, где причастие передается в качестве прилагательного. Прилагательное определяет небо по его качеству. Данное эмпирическое прилагательное помогает удачно выполнить трансформацию.

«У подошвы этого холма расстилается широкая равнина; затоплённая мглистыми волнами вечернего тумана, она казалась ещё необъятней и как будто сливалась с *потемневшим* небом». («Жырчылар»). — «Бу тауның итәгендә зур тигезлек жәелеп ята; кичке томанның караңгы томанның караңгы дулкыны белән капланган бу тигезлекнең очы-кыры күренми, ул *караңгы* күк йөзе белән тоташкан кебек». («Жырчылар»).

Рассмотрим примеры, в которых причастие передается с помощью существительного.

«Господа печоринской школы скажут вам, что всегда любим тех, которые сами мало способны любить; а мне так кажется, что все матери любят своих детей, особенно *отсутствующих*». («Рудин»). — «Печорин мәктәбеннән булган эфәнделәр әйтерләр, без һәрвакыт үзләре юньләп ярата белми торган кешеләргә яратабыз, диярләр; ә минемчә, аларның

барысы да үзләрененбалаларын яраталар, *читтәгеләрен* бигрәк тә яраталар». («Рудин»).

Приведенный выше пример доказывает, что причастие можно переводить как существительное. Так как выпадает определяемое слово, прилагательное переходит в ряд существительных. Такое явление нужно отметить как наиболее важную деталь при переводе причастий. Учитывая и грамматические, и лексико-семантические особенности обоих языков, нужно отметить, что такие прилагательные открывают широкие возможности для переводчика и делают перевод наиболее точным.

«Руководимый чутьём, свойственным *влюблённым* людям, он пошел прямо в сад и наткнулся на нее и на Рудина в то самое мгновение, когда она вырвала у него руку». («Рудин»). — «*Гашыйкларга* хас булган бер сизү белән ул туп-туры бакчага керде һәм анда Наталья үзенең кулын Рудиннан тартып алган чагында кинәт алар өстенә барып чыкты». («Рудин»).

Данный пример также является подтверждением вышеуказанных особенностей. Оно отражается в словах *влюблённым* — *гашыйкларга*.

Делая выводы из указанных выше особенностей перевода, нужно отметить, что оценка качества перевода является довольно сложным процессом. Для определения наиболее правильных путей при переводе причастий с русского языка на татарский в языкознании встает вопрос изучения данной проблемы со всех сторон.

Список литературы

1. Кириллова З.Н., Фәхриева Л.Х. А.С. Пушкинның «Кышкыртә» («Зимнее утро») шигыренен татар теленә тәржемәсендә тел-сурәтләнүчаралары // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: материалы V Международной научно- практической конференции (Казань, 19–22 ноября 2014 г.). Казань: Отечество, 2014. С. 160–1622.
2. Мөгътәсимова Г.Р. Л.Н. Толстойның «Анна Каренина» романындагы этнографик реалияләренә тәржемә итү үзенчәлекләре // Жизнь, посвященная тюркологии. Казань: ТГГПУ, 2011. С. 339–342.

УКУЧЫЛАРНЫҢ ФИКЕРЛӘУ СӘЛӘТЛӘРЕН ҮСТЕРҮДӘ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА ТЕХНОЛОГИЯСЕН КУЛЛАНУ

Р.Г. Шакирова
33-нче урта мәктәп
(Казан, Рәсәй)

Мәгариф системасында белем сыйфатын күтәрү проблемасын чишү — төп юнәлешләрнең берсе. ФГОС шартларына күчеш чорында уку-чыларның эшчәнлегенә мөстәкыйльлегенә һәм алган белемнәрен төрле уку һәм тормыш ситуацияләрендә куллана белүләренә төп акцент ясала.

Укытучы укучыларга белем бирүдә бары тик координатор һәм фәнни житәкче буларак катнаша.

Уку-укыту системасының төп бурычларының берсе — кинжырлы, фикерләү сәләтләре көчле булган шәхес формалаштыру. Бу сорауга яхшы ярдәмче булып интеллект-карта технологиясе килә. Интеллект-карта технологиясенең нигезен англиз психологы Тони Бьюзен салган. Мәктәпне «2» ле билгесенә тәмамлагач, ул үзенә: «Нишләп мин кешедән кимме әллә?» дигән сорау куя. Шуннан соң ул баш миенең эшләве турында бик күп медицина әдәбияты белән таныша. Кешенең 5 % кына баш миен эшлэтүен белгәч, ул үзенә баш миен «эшләтергә» була. Бу темага ул 82 бестселлер язып чыга. Тони Бьюзен 1974 елда «Башың белән эшлә» дигән китабын бастыра. Бу китапта Бьюзен интеллект-карта технологиясен тасвирлый.

Интеллект-карта ул күпөлешле логик схема. Ул төрле билге, тамга, рәсемнәр белән тулыландырыла. Инновациянең төп гипотезасы: зур күләмдәге мәгълүматны логик схемалар ярдәмендә формалаштыру.

Интеллект-карта технологиясенең нигезен англиз психологы Тони Бьюзен салган. Зур күләмдәге мәгълүматларны истә калдыру һәм фикерләүне үстерү өчен ул яңа технология эшләп чыгара. Аны интеллект-карта технологиясе дип атый («mind maps»). Тони Бьюзен укыту процессын мавыктыргыч, ә иң мөһиме нәтижәле итә.

Интеллект-карта ясау өчен А3, А4 битләре, төсле карандашлар (төсләр күбрәк булган саен әйбәтрәк), бетергеч, төрле төстәге һәм размердагы стикерлар кирәк.

Интеллект-карта технологиясен : яңа материал өйрәнгәндә, теманы ныгытканда, теманы гомумиләштергәндә, сочинение, доклад, реферат, фәнни-эзләнү эше язганда, проект, презентация эзерләгәндә кулланырга мөмкин.

Интеллект-карта ясау — эффектлы эшчәнлекнең бер төре (уен эшчәнлелеге). Картаны төзегәндә ижадилык, күрсәтмәлелек, истә калдыру, зәвыклылык хас. Интеллект-картаны карауга нинди мәгълүматның житмәгән күрә аласың. Интеллект-картаны кулдан гына түгел, ә махсус компьютер программасы ярдәмендә дә ясарга була: MindMaps, Power Point.

Интеллект-карта логик фикерләүне үстерә, мотивацияне күтәрә, ижади потенциалларын үстерә, критик фикерләүне формалаштыра. Бу технология үзенең фикерләреңне ачык итеп күрсәтүдә күрсәтмәлелек булып тора.

Бу технология вакытны экономияли, материалны өйрәнүнең сыйфатын күтәрә. Теманы өйрәнү процессы балаларны ялыктырмый, ә киресенчә, балаларның фантазияләрен үстерә. Интеллект-картаны үзегенә, парлап, төркемләп, команда белән төзәргә була. Аны куллану безгә: укыганны, күргәнне, өйрәнгәнне үзләштерергә, вакытны экономияләргә бирә.

Интеллект-картаны хэзерге вакытта, укытучылар, дизайнерлар, бизнесменнар, галимнэр, инженерлар һ.б. күп кенә һөнәр ияләре куллана.

Интеллект-карта технологиясен куллану фәнне укыту буенча югары нәтижэләргә китерә. Күп күләмдәге материал истә калдырыла, чөнки тема укучылар тарафыннан мөстәкыйль рәвештә үзләштерелә. Мөстәкыйль эшләр, текст белән һәм башка мәгълүмат чаралары белән эшли алу мәсьәләсе чишелә, иң мөһимен аера алу һәм гомумиләштерү күнекмәләре формалаша. Димәк, интеллект-карта технологиясен куллану: уй-фикерне, интеллектны, сөйләмне үстерә, танып-белү эшчәнлеген активлаштыра, белемнәрен коррекцияли, мотивацияне һәм белем сыйфатын үстерә.

Укучы дәрестә ысул кулланып, күнекмә формалаштыра, уку мәсьәләсен иркен чишә, яңа жирлектә ижади кулланырга өйрәнә. Балалардан сораштырулардан күренгәнчә, аларга интеллект-картаны төзү өчен 25 минут сарыф ителгән, димәк, бу технология вакытны экономияли, материалны өйрәнүнең сыйфатын күтәрә. Теманы өйрәнү процессы балаларны ялыктырмый, ә киресенчә, балаларның фантазияләрен үстерә.

Список литературы

1. Электронный ресурс, режим доступа: <http://www.mind-map.ru>, свободный.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ПРОХОЖДЕНИЯ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Шевченко

*Новосибирский государственный педагогический университет
(Новосибирск, Россия)*

В соответствии с концепцией модернизации образования Российской Федерации к 2020 году перед системой высшего профессионального образования стоит цель подготовить специалистов по приоритетным направлениям модернизации и технологического развития России. В ч. 1 ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства.

Согласно цели Государственной программы «Развитие образования» Российской Федерации, принятой на 2013–2020 гг. к 2020 году возможен переход учащихся на индивидуальные учебные планы. Эти планы будут включать в себя большую долю самостоятельной работы

при применении различных информационных технологий. Также главными задачами такого образования является создание гибкой, подчиненной обществу системы непрерывного образования и модернизация условий обучения.

К разработке теоретических вопросов в рамках компетентностного подхода достаточно сильно повысился интерес в процессе реализации и перехода к ФГОС ВПО. Целью компетентностного подхода является обеспечение высшими учебными заведениями качества образования. Приоритетным для компетентностного подхода является ориентир на цели, а соответственно и векторы образования, основными из которых можно назвать социализацию, развитие индивидуальности будущего специалиста, обучаемость, самодетерминацию и самоопределение, а также самоактуализацию.

Можно отметить, что в контексте сложившейся в настоящее время ситуации, которая существует на рынке труда, только самоорганизованные, инициативные, компетентные специалисты, а также специалисты, которые способны развиваться и самосовершенствоваться в профессиональном и личностном плане, будут являться наиболее востребованными и конкурентоспособными.

Однако очевидны противоречия, которые существуют в теоретической науке и практике. Эти противоречия сложились между необходимостью современного общества в профессиональных и компетентных специалистах (педагогах) и несоответствующий уровень профессиональной компетентности выпускников высших педагогических учреждений.

Понятие компетенций может быть связано с пониманием непрерывного образования в контексте социокультурной системы, связующей Человека и Мир (Д.С. Лихачев, А.В. Хуторской и др.). Компетентностный подход сочетается с принципом культуросообразности, который представлен в теориях И. Канта, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др. С другой точки зрения, осуществление компетентностного подхода в системе непрерывного образования направлено на реализацию практико-ориентированной системы обучения Дж. Дьюи, Дж. Локка и др.

Профессиональная компетентность может представлять собой совокупность базовой, ключевой и специальной компетентностей. Можно сделать вывод, что общепрофессиональная компетентность является отражением специфики любой профессии. Она может включать в себя методологические, предметно-ориентированные, профессионально-этические компетенции. Эти компетенции отражают общепрофессиональный характер и могут являться инвариантными к деятельности будущего специалиста и его профессии.

Специальная компетентность может отражать специфику определенной сферы профессиональной деятельности. Она привязывается к определенному предмету и объекту труда. Специальными компетенциями будущий специалист овладевает в ходе освоения предметов специальности, то есть профильной подготовки и в процессе практики.

Проведенное в рамках диссертационной работы Т.А. Гончар исследование показало, что большинство студентов педагогических специальностей не готовы к профессиональной деятельности в полном объеме. Основными причинами создавшегося положения по результатам опросов, проведенных в высших учебных заведениях, являются: низкая мотивация студентов к самостоятельной деятельности (27 %); недостаточная готовность к проведению психологического эксперимента (20 %); отсутствие ценностных ориентаций и гуманистических идеалов (13 %); отсутствие способности анализировать психологические явления (18 %); неэффективное применение полученных психологических знаний в процессе прохождения практики на различных предприятиях и в организациях (22 %) [1, с. 3].

Рассмотрим несколько трактовок понятия «компетентность»:

1. Компетентность — наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

2. Компетентность (лат. *competens* — подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) — качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области, и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

3. Компетентность — способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта — ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт.

Структуру профессиональных компетенций будущих педагогов можно представить через формирование педагогических умений, которые можно разделить на несколько групп: а) способность «переводить» содержание воспитательного процесса в поставленные задачи, умение определять главную задачу; б) способность построить собственную педагогическую работу: планировать, ставить задачи, выбирать методы и формы работы, средства организации; в) способность создать необходимые условия для реализации будущей педагогической деятельности (организационные, материальные и др.); г) анализ результатов собственной педагогической работы: самоанализ результатов деятельности и процесса образования.

Современные требования, которые предъявляются к будущему педагогу в системе непрерывного образования, могут определить основные направления развития профессиональной компетенции студентов: изучение и знание психолого-педагогической литературы по различной тематике; работа в творческих и методических объединениях и группах; участие в инновационных программах, проходящих в ВУЗе, на факультете, кафедрах; участие в работе различных семинаров, круглых столов, конференций; активная практика, волонтерство, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений.

Чтобы построить образовательный процесс на основе и с учетом компетентностного подхода, необходимо:

- поставить образовательную цель, которая предполагает развитие у студентов способности к самостоятельному решению проблем в дальнейшей профессиональной деятельности;
- отобрать содержание профессиональной подготовки в процессе образования, которое будет опираться на представление о совокупности учебных и профессиональных задач;
- организовать учебный процесс таким образом, чтобы он был направлен на создание условий по формированию у будущих специалистов опыта по самостоятельному решению коммуникативных, нравственных, познавательных, организационных и других проблем в будущей профессиональной деятельности;
- необходимо оценивать достигнутые результаты через оценивание компетентности студента, а не через проверку нормированных и содержательных единиц.

Можно отметить главные направления, которые помогут создать высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, а, следовательно, и развитие профессиональной компетенции у студентов:

- закрепление устойчивости мотивации в выборе дальнейшей профессии педагога (очень важно у будущих профессионалов сделать акцент на ценность профессии педагога и сформировать потребность в постоянном саморазвитии);
- психологическая поддержка и сопровождение студентов;
- повышение роли индивидуальной и дифференцированной работы с каждым студентом как с будущим педагогом.

В процессе развития профессиональных компетенций будущих педагогов перед преподавательским составом ВУЗа можно поставить следующие цели:

- сформировать у студентов познавательные навыки, необходимость своевременного овладения информационными источниками, способность перерабатывать и анализировать эту информацию;
- реализовывать и поощрять профессиональные стремления студентов (активная практика, волонтерство, сотрудничество с педагогами образовательных учреждений, участие в работе различных конференций и т.д.);
- поощрять критичность и креативность мышления в решении профессиональных задач (разработка различных проектов, конспектов, др.);
- формировать навык анализа результатов своей профессиональной деятельности.

Формирование профессиональных компетенций в педагогических университетах осуществляется по нескольким направлениям: а) профессиональная (базовая) психолого-педагогическая подготовка; б) методологическая подготовка; в) практическая подготовка (прохождение профессиональных практик).

По замечанию Муслимова Н.А., Кадырова Х.Ш. система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к будущей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении. Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеют опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме [2, с. 103].

Содержание профессионального стандарта педагога предусматривает: знание программ обучения; умение анализировать и планировать профессиональную работу; владение методами и формами обучения — инновационными и стандартными; использование специальных подходов в обучении; умение с большой долей объективности оценить результаты педагогической оценки, при этом пользуясь разными формами и методами контроля; владение ИКТ-компетенциями.

Проанализировав учебно-методическую документацию и опыт педагогической деятельности, можно отметить, что производственная практика может стать главным условием формирования профессиональных компетенций будущего педагога в системе непрерывного образования. Педагогическая практика должна проходить через весь процесс обучения и являться связующим звеном между теоретической составляющей обучения будущих специалистов и их дальнейшей профессиональной деятельностью в различных учреждениях образования.

В процессе организации педагогической практики возможно решение задачи по закреплению навыков, знаний и умений в профессиональной деятельности, развитие педагогического мышления, познавательной творческой активности студента, необходимых профессионально-педагогических качеств личности. В профессиональном становлении будущих педагогов в контексте компетентного подхода главную роль играет практически ориентированная подготовка. Практико-ориентированная подготовка понимается как особая форма учебной деятельности студентов, она взаимосвязана с теоретической подготовкой и практической деятельностью, позволяет повышать у будущих специалистов профессиональные умения и навыки целесообразных действий на основании полученных знаний, а также возможность самостоятельно решать профессиональные задачи и оценивать результаты своей практической деятельности.

Формирование профессиональных умений и навыков у студентов в процессе прохождения практики достаточно эффективно может происходить, если реализованы следующие педагогические условия:

- содержание организованной практики предусматривает тесную взаимосвязь с практическим и теоретическим, обучением студентов в соответствии с основными направлениями будущей профессиональной деятельности;
- в практике необходимо использование активных форм и методов обучения, которые обеспечивают и реализуют субъектную позицию студента;
- использование интерактивных форм и методов практического обучения;
- педагогическая практика студентов развивает их мотивацию к профессиональной деятельности.

Распределять на практику студентов необходимо ещё в начале учебного года. Цель данного мероприятия – подготовка будущими специалистами различных методических пособий и дидактических материалов, которыми они воспользуются во время прохождения практики. Также во время подготовки к практическим занятиям целенаправленно закрепляется опыт теоретических занятий. Кроме подготовки разнообразных материалов, дидактических разработок, интересных методических пособий для закрепления теоретических знаний студентам необходимо посещать различные спецкурсы по выбору.

Необходимо изменить характер отношений, которые могут сложиться между студентами и педагогами. Особенность таких отношений должна проявляться в направленности на развитие студентов, развитие различных приёмов взаимодействия, которые будут реализованы в процессе практики. Преподаватели высших учебных заведений организуют условия для успешной самореализации студентов, их самоактуализации и профессионального развития. Это можно сделать путём предоставления самостоятельного выбора и альтернативы для этого выбора, побуждения к мыслительной деятельности и самоанализу, включения студентов в ситуацию профессионального успеха.

Реализация такого подхода, который ориентирован, прежде всего, на личность студента, предполагает проведение и организацию практической деятельности с учётом особенностей будущих специалистов: уровень способностей и знаний; сформированность профессиональных качеств и умений; учёт интересов самих студентов, их научную и практическую деятельность; творческие потребности и увлечения студентов; практическую, самостоятельность и познавательную активность.

Ориентир на личностные особенности будущих специалистов предполагает проведение и организацию практики не по шаблону в рамках единой программы, а возможность изменения программы и её проектирование самими студентами с учётом интересов, желаний и возможностей.

Таким образом, профессиональная компетентность студентов представляет собой системную и сложную характеристику личностных качеств и профессиональной подготовленности будущего специалиста; она формируется в ходе профессиональной подготовки, а реализуется во время прохождения практики. Специально разработанные программы, проекты, а также целенаправленно организованный позитивный опыт реализации профессиональных навыков и умений в процессе прохождения практики, организация методического обеспечения, которое структурировано по признаку системности и взаимосвязано с теоретическим и практическим обучением, способно оказать влияние на динамику и возможность сформированности профессиональных навыков умений в процессе организации практики.

Список литературы

1. Гончар Т.А. Формирование ключевых компетенций у студентов психологических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 24 с.
2. Муслимов Н.А., Кадыров Х.Ш. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий // Молодой ученый. 2012. № 1. Т. 2. С. 102–106.

К ВОПРОСУ СИСТЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ

Т.В. Шургая
Тбилисский Государственный Университет
им. И. Джавахишвили
(Тбилиси, Грузия)

Основным вопросом современной лингвистики является изучение всех типов языковых значений и в частности лексических значений, т.е. значений слов. «Значение слова — высшая ступень отражение действительности в сознании человека, та же ступень, что и понятие. Значение слова отражает общие и одновременно существенные признаки предмета, познанные в общественной практике людей. Значение слова стремится к понятию как к своему пределу». Слова в пределах словарного состава существуют не изолированно, а входят в те или иные системные группировки, причём могут входить одновременно в несколько разных. Наличие внутренней системности в лексике очевидно.

Вопрос об изучении словарного состава как системы ставится впервые в начале XX века. В 1924 году в Тезисах пражского кружка словарный состав впервые был определён как «сложная система слов, которые так или иначе связаны друг с другом и противопоставляются друг другу».

Там же было отмечено: «Правда лексические системы настолько сложнее и многообразнее морфологических систем, что лингвистам, возможно, никогда не удастся описать их с такой же точностью и определённойностью».

В 1958 году Б.Т. Гавранек, представитель Пражской школы писал: «... вопрос о том, должны ли мы рассматривать лексику как систему или нет, остаётся открытым <...> Слова, бесспорно, связаны друг с другом, но мы не достигли того, чтобы отчётливо ощущать эти связи». Система в лексике — это открытая система, в противоположности сравнительно закрытой системе в грамматике и особенно в фонетике.

Разные исследователи в разных странах по-разному подходили к изучению системности в лексике.

Отечественная семасиология, с самого начала своего возникновения наука историческая, занялась выявлением путей и закономерностей смыслового развития не изолированного слова, а целых рядов и групп слов на фоне всего языка, развивающегося в тесной связи с историей народа. Во второй половине XIX века появляются многочисленные работы А.А. Потебни, который проводит совершенно новую для того времени мысль об историческом изучении целых рядов слов, группирующих вокруг одних и тех же представлений. Ценным в работах А.А. Потебни является то, что при исследовании смысловых связей слов, их изменений он последовательно обращается к фактам истории народа.

Историко-семасиологические исследования академика М.М. Покровского составили целую эпоху не только в отечественной, но и в мировой семасиологической науке. «История значений известного слова будет для нас только тогда понятной, когда мы будем изучать это слово в связи с другими словами, синонимическими с ними, а, главное, принадлежащими к одному и тому же кругу представлений». Покровский дал новое понятие системного характера лексики. Идея системности лексики у М.М. Покровского выявляется и в том, что он исследует группы слов, принадлежащие не только к одному и тому же кругу представлений, но и слова, связанные с разными сферами представлений.

Основная программа семасиологических исследований, на десятилетия вперёд превосходящая главные направления в развитии семасиологической науки на Западе, была сформулирована Покровским в следующих двух пунктах:

1. Какую семасиологическую судьбу имеет в различных языках слово, соответствующее такому-то понятию.
2. Как выражается в различных языках какое-то понятие.

Большое внимание вопросу изучения лексики как системы уделял другой крупнейший учёный академик Л.В. Щерба. В примечаниях к своей общетеоретической работе «Опыт общей теории лексикографии» он писал: «Дальнейшие этюды предполагаем посвятить природе слова, его значению и употреблению; его связям с другими словами того же языка в каждый данный момент времени представляет собой определённую систему и, наконец, построению словарной статьи в связи с семантическим, грамматическим и стилистическим анализом слова».

Во всей полноте понятие лексико-семантической системы сформулировал В.В. Виноградов. Под лексико-семантической системой языка

он понимает как сам лексический инвентарь, слова и выражения, так и внешние формы слов, грамматические и словообразовательные категории, определяющие группировки и смысловые соотношения слов, и даже типичные грамматические схемы предложений и основные семантические группы слов, которые в свою очередь оказывают большое влияние на связь значений, на основные правила сочетаний и соотношений слов. «Слова и их значения в том или ином общенародном, общенациональном языке образуют внутренне связанную единицу и общую для всех членов систему».

А.А. Уфимцева определяет систему лексики следующим образом: в отличие от словарного состава слов как совокупности номинативных средств, представляющих собой первую степень обобщения, лексико-семантическая система является синтезом, результатом сложного взаимодействия слов и их значений с элементами других уровней языка: морфологическим и синтаксическим.

Определяется ли смысловая структура отдельного слова или особенности лексико-семантической системы в целом, в обоих случаях путь лежит через лексико-семантические подсистемы: синонимические ряды, антонимические пары слов, лексико-семантические группы слов. Важным шагом в деле исследования семантической стороны языка как системы можно считать работы сторонников теории «семантического поля».

В английском языкознании в изучении лексики как системы можно выделить следующие направления:

1. изучение словарного состава по предметным группам;
2. исследование смысловой стороны языка по понятиям и семантическим полям;
3. историко-семасиологическое изучение лексико-семантических групп одного и того же или разных языков. Основным направлением системного изучения лексики в языкознании английского языка явилось семантическое поле, причём в этот термин различными учёными вкладывались и вкладываются разные понятия.

В зависимости от предмета исследования вышеуказанное направление делится на две противоположные группы. Представителями первой группы являются Л. Вейсгербер и И. Трир, которые проповедуют изучение понятийного содержания языка, понятийный состав языка. И. Трир понимает под «семантическим полем» круг понятий, понятийную сферу. Трир исследует лексическую сторону языка, но в действительности предметом его исследования является система понятий, сфера идей.

Понятийному полю в языке соответствует лексическое (словесное) поле знаков, которое накладывается на концептуальное поле. По словам Трира, «поля суть языковые реальности, существующие между отдельным словом и целым словарем, являющиеся частями целого и напоминающие отдельные слова тем, что комбинируются в высшую единицу, а весь словарь тем, что сами разлагаются на более мелкие единицы».

В своей теории Трир опирается на весь словарь целиком, разделяя его большие словесные поля, а затем расчленяет, поля пока не получают самые мелкие сущности — отдельные слова, которые являются пределом членения словесного поля, соотносимого с концептуальным полем.

Лексика языка подразделяется на три области: природа, материальная цивилизация, интеллектуально-духовная культура и абстрактный опыт. Можно сказать, что язык формирует мыслимый промежуточный мир, который есть результат взаимодействия мира вещей и мира сознания. Язык также является тем целым, которое охватывает все явления, связывая их в единое целое. Л. Вейсгербер и И. Трир исходят из понятия, из факта сознания, а не из слов как единиц языка, идентифицируя язык и мышление.

Изучение значений слов Вейсгербер строит на основе закона языкового членения.

«Языковое поле существует как единое целое, и для выявления каждого отдельного его члена это единое целое необходимо рассмотреть, включая и то место, которое занимает в нем отдельное слово». То есть целое не составляется из отдельных независимых частей.

По мнению Г. Ипсена, «семантическое поле» — это группа слов, объединенная по принципу смысловой грамматической общности. Также можно выделить смысловые группы и рассмотреть семантические антонимические пары слов. Возможно также разделение словарного состава языка на предметные и семантические группы.

Рассмотренные работы по системному изучению лексики показывают, что такое системное изучение значения слова является, безусловно, плодотворным. Рассмотрение лексики языка как системы является весьма важным этапом в развитии языкознания. Такой подход дает возможность наиболее ясного представления о словарном составе языка в целом, а также позволяет представить словарный состав как своеобразную сетку взаимозависимых существующих и пересекающиеся подсистем.

Список литературы

1. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. М., 1975.
2. Будагов Р.А. Сравнительно семасиологическое исследование. (Романские языки). М., 1963.
3. Покровский М.М. Семасиологическое исследование в области древних языков. М., 1995.
4. Щерба М.В. Опыт общей теорий лексикографий. // Известия ОЛЯ АН СССР. № 3. 1940.
5. Виноградов В.В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии. // Известия ОЛЯ АН СССР. Т. XII, Вып. № 3, 1963.
6. Степанова М.Д. Методы синхронного анализа лексики. М., 1968.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ЗАНЯТИЯХ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ
БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА)

Л.Г. Юсупова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Студенты факультета социальной работы и высшего сестринского образования, обучающиеся по направлению подготовки «Социальная работа», изучают дисциплину Русский язык и культура речи. Курс ориентирован на повышение речевой культуры студентов, формирование навыков нормированной речи и становление конкурентоспособного специалиста. Особое внимание уделяется профессиональной компетенции будущих социальных работников.

Деловое общение — самый массовый вид общения в социуме. Умение вести деловые переговоры, грамотно и правильно составить деловую бумагу, правильно говорить по телефону и даже просто разговаривать с деловым партнером в неофициальной обстановке — это неотъемлемая часть профессиональной культуры человека, залог его карьерного роста.

Деятельность социального работника заключается в постоянном контакте с людьми, то есть в непосредственном общении с ними, а качество оказания социальных услуг напрямую связано с качеством речи социального работника. Речь — это инструмент, с помощью которого осуществляется профессиональная деятельность специалиста в сфере социальной работы. От компетентности в общении, знания закономерностей процесса коммуникации зависит эффективность его работы, а значит и состояние (психическое, физическое, материальное и т.д.) людей, нуждающихся в социальной помощи. Кроме того, в задачи социального работника входит оказание помощи клиенту в умении общаться, что позволит ему в дальнейшем самостоятельно решать собственные проблемы.

Социальный работник в процессе практической деятельности должен находить эффективные формы общения с собеседником, обладать собственным речевым стилем, диалогической открытостью и коммуникативным лидерством. Возникшие в процессе работы конфликты необходимо урегулировать с помощью конкретных технологий по предупреждению и регулированию конфликтных ситуаций. Одним из необходимых условий эффективной работы с клиентом является налаживание отношений доверия, взаимопонимания.

Культура деловой коммуникации предполагает различную культуру общения между партнерами, конкурентами, коллегами, подчиненными и руководителями и эффективность этих отношений. Современный человек должен владеть наукой деловых отношений, уметь устанавливать и поддерживать цивилизованные отношения с людьми, преодолевать

противоречия, разрешать конфликты, брать на себя роль посредника, уметь обращать свою деятельность во благо общества и своей работы.

Речевое мастерство специалиста по социальной работе складывается из многочисленных компонентов, среди которых в один ряд с правильностью и выразительностью речи встают такие качества как такт, вежливость, приветливость, любезность, направленность на людей, толерантность, интуиция, сострадание и др.

Умение быстро налаживать контакт с нуждающимся в социальной помощи, эффективно решать его проблемы напрямую связано с опытом социального работника. В начале своей практической деятельности специалисты часто сталкиваются с коммуникативными проблемами. Задачей курса «Русский язык и культура речи» является предупреждение данных проблем путем подготовки специалиста в области социальной работы, способного к высокопрофессиональной коммуникации, к эффективной и продуктивной профессиональной деятельности. При подготовке специалиста необходимо помнить об умениях и навыках, которые позволят ему оказывать высококачественную социальную помощь.

Культура профессиональной речи специалиста в области социальной работы включает в себя владение терминологией данной специальности и уместное ее использование в речи, умение строить выступление на профессиональную тему, организовать профессиональный диалог и управлять им, общаться с неспециалистами по вопросам профессиональной деятельности с учетом уровня их речевой и общей культуры. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении. Наряду с профессиональной речью необходимо знание норм разговорной речи, поскольку общение с коллегами, клиентами, чиновниками предполагает использование неодинакового набора языковых средств и этикетных правил.

На формирование профессиональной компетенции будущего социального работника и подготовку к сложным профессиональным ситуациям направлены, прежде всего, разделы дисциплин «Официально-деловой стиль речи» и «Конфликтология».

Перед педагогом стоит задача подготовить будущего выпускника к сложным профессиональным ситуациям. Специалист сферы социальной работы должен обладать умением учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника, создавать и поддерживать благоприятную атмосферу общения, спокойно выходить из нестандартных ситуаций, вступать во взаимодействие с собеседником, прогнозировать развитие диалога, реакций собеседника, направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности. Важным элементом профессионального общения социального работника является умение слушать и слышать клиента, понимать его нужды.

Подготовка учащихся к профессиональной деятельности включает в себя обучение ведению деловых переговоров, конференций, презентаций, грамотному и правильному составлению деловых документов, ведению телефонных переговоров, а также деловому общению в неофициальной обстановке.

Решение профессиональных задач зачастую реализуется посредством деловых документов. Составление деловой документации входит в профессиональные обязанности социального работника, поэтому детально изучаются виды, структура и языковые формулы заявлений, резюме, доверенностей, договоров, деловых писем. Последним уделяется особенно пристальное внимание, так как при выполнении профессиональных обязанностей социальному работнику наиболее часто приходится использовать данный жанр деловой документации. Составление письма — это искусство, требующее от автора знания норм русского литературного языка и делового этикета. Правильно написанное письмо является залогом продуктивности деятельности социального работника.

Перед студентами стоит задача не просто освоить виды документов, характерные языковые особенности и речевые формулы, а научиться творчески использовать их так, чтобы речь достигала поставленной цели и была организована в соответствии с ситуативными характеристиками, подготовиться к конкретным профессиональным ситуациям (организация благотворительной акции, оказание материальной помощи и др.).

Некоторое внимание уделяется написанию заявлений, составлению резюме и прохождению собеседования, что необходимо выпускникам-бакалаврам уже в начале их профессионального пути.

Устное деловое общение требует выполнения этикетных правил, отличных от письменной разновидности делового общения. Процесс оказания социальных услуг — это, прежде всего, живое общение, непосредственное взаимодействие с конкретной аудиторией, поэтому необходимо вырабатывать в себе навыки творческого слияния с нею.

На занятиях детально изучаются речевые формулы и приемы ведения переговоров, проведения телефонной беседы, организации конференций и презентаций. Некоторое внимание уделяется использованию околоречевых и невербальных средств общения: умению понимать жесты и мимику собеседника и контролировать свой голос, интонацию, жесты и мимику, а также национально-психологическим особенностям разных народов в сфере деловой коммуникации.

С деловой коммуникацией напрямую связано понятие гармонизирующего речевого поведения, применяемое в конфликтных ситуациях. Конфликт подразумевает столкновение сторон, состояние противостояния в процессе коммуникации по поводу несовпадающих интересов, мнений и взглядов, коммуникативных намерений, которые выявляются в ситуации общения. Перед педагогом стоит задача привить учащимся навыки выхода из конфликта; моделирования речевого поведения в ситуациях предупреждения, нейтрализации и гармонизации конфликта,

умение подобрать средств языка, ориентированные на собеседника, способность адекватно передать содержание, оправдывая ожидания партнера по коммуникации. Социальный работник должен проанализировать конфликтную ситуацию, определить коммуникативные цели и применить оптимальный для данной ситуации способ или тактику разрешения конфликта.

На первом этапе обучения студенты изучают примеры конфликтных ситуаций и способы их разрешения, анализируют речевое поведение участников конфликта, выявляют «плюсы» и «минусы», после чего сами выступают в роли конфликтующих сторон, играя роли социального работника и его клиента.

Для развития творческого мышления будущих социальных работников обучение языку специальности реализуется в форме деловой игры, где студенты исполняют роли социального работника и его собеседника. Перед студентами ставятся задачи, которые могут встречаться в их профессиональной деятельности: организовать презентацию для привлечения общественности к выбранной социально значимой проблеме, благотворительную акцию, провести беседу с клиентом, чиновником или меценатом. Студенты составляют деловые документы, целью которых является решение ситуационных задач: запрос информации, получение социальной помощи, в том числе в посреднической роли, организация акции по привлечению внимания к проблеме или сбору средств, выражение благодарности и др.

Знание задач, стоящих перед социальным работником, определение круга его «обязанностей» позволяет уже на этапе обучения выработать необходимые речевые и коммуникативные умения. Овладение нормами устной и письменной речи, знание правил составления деловой документации и приемов устного делового общения позволяет социальным работникам оказывать качественные социальные услуги уже в начале своей профессиональной деятельности.

Речевая компетенция специалиста в области социальной работы является обязательным условием достижения высокого уровня качества социальной работы. Эффективность его деятельности в значительной мере зависит от владения разговорной и деловой разновидностями речи и умения использовать профессиональный язык, четко дифференцируя ситуации делового и консультативного общения. Речевая компетенция влияет не только на профессиональный рост специалиста в области социальной работы, но и на качество оказываемых им услуг и, как следствие, на благополучие его «клиентов». Однако коммуникативная компетенция — не набор готовых форм и рекомендаций, а умение их творчески использовать так, чтобы речь достигала поставленной цели и была организована в соответствии с ситуативными характеристиками.

Список литературы

1. Основы социальной работы / под ред. П.Д. Павленка. М.: Инфра, 2000. 368 с.

2. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. М.: Инфра, 1997. 272 с.
3. Введенская А.А. Деловая риторика: учеб. пособие для вузов / А.А. Введенская, Л.Г. Павлова. М.: Изд. Центр «МарТ», 2001. 510 с.
4. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. СПб.: Питер, 2009. 384 с.
5. Третьякова В.С. Речевой конфликт и гармонизация общения: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2003. 301 с.

УПРАЖНЕНИЯ С НАЦИОНАЛЬНЫМ КОРПУСОМ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

М. Янкович

*Краковский педагогический университет
(Краков, Польша)*

Развитие корпусной лингвистики повлияло на подход к лингводидактическому процессу. Множество примеров употребления слов и выражений, доступных в электронных корпусах, позволило обратить внимание на частотность и вероятность наличия лексем и словосочетаний в текстах и высказываниях. При изучении лексики большую роль стал исполнять контекст, способ употребления слова, его сочетаемость. Учителя иностранных языков стали придавать значение усвоению самых употребляемых словосочетаний. Анализ сочетаний слов встречаемых в корпусах позволил оценивать естественность высказываний учащихся путём сравнения с конструкциями, словосочетаниями, употребляемыми носителями языка.

Именно стремительное развитие корпусной лингвистики и популяризация информационных технологий позволяет нам все чаще применять языковые корпуса в лингводидактическом процессе. При обучении РКИ корпуса применяются главным образом при усвоении лексики (лексические упражнения).

Национальный корпус русского языка предоставляет возможность доступа к большой базе текстов. На данный момент объем всего корпуса составляет 109 028 документов, 22 209 999 предложений, 265 401 717 слов. Параллельный корпус состоит из 1 761 документа, 5 187 818 предложений, 68 894 009 слов, в том числе: русско-польского подкорпуса объемом 501 806 предложений, 6 326 382 слова. (Приблизительно в три раза меньше русско-английского, который был создан как первый параллельный корпус НКРЯ, и в десять раз меньше основного корпуса НКРЯ).

Параллельный корпус является собранием текстов и соответствующих им переводов на другой язык или из другого языка. Он состоит из подкорпусов на разных языках, в которых частные сегменты текста соответствуют друг другу. Оригинальные и переведенные тексты могут выступать в обоих подкорпусах попеременно, поскольку перевод может совершаться в двух направлениях. Такого типа корпус предоставляет воз-

возможность подыскать эквивалент слова в данном контексте (охарактеризованным во фрагменте текста, помещенным в корпусе). По сравнению со словарями, преимуществом параллельных корпусов является подробное изображение контекста посредством указания данного фрагмента, а также подачи информации о тексте, его авторе, времени издания и т.п. (метатекстовая разметка). Теоретически соответствующие фрагменты текстов на двух языках однородны по своей структуре и можно их легко соотнести друг с другом на уровне абзацев, предложений, выражений и даже слов. Однако практика показывает, что оригинальная структура текста часто не сохраняется в переводе, подлежит некоторым трансформациям, например, отдельные предложения сокращаются, соединяются или даже пропускаются.

Особенно в текстах художественной литературы переводческие трансформации наблюдаются нередко. Встречаемые в переводах лексические замены, конкретизация, обобщение, пропуски, хоть оказывают положительное влияние на «естественность» текста на иностранном языке и его восприятие реципиентом, при усвоении лексики и выполнении лексических упражнений, скорее всего, являются помехой, поскольку не позволяют найти прямых эквивалентов слов и выражений [2, с. 44].

Противоположно дело обстоит в случае юридических текстов, входящих в состав параллельного корпуса. В процессе их перевода большую роль играет его точность, а эстетика и стилистика оставляется в стороне. Стремление к сохранению терминологии, используемой в оригиналах, в форме языковых калек, делает тексты неестественными и усложняет их восприятие реципиентом.

В параллельном польско-русском корпусе НКРЯ наблюдается еще одна интересная закономерность, связанная с направлением процесса перевода. Особенно в случае юридических текстов (но не только) замечается склонность к сохранению конструкций и словосочетаний, характерных для языка оригинала, что вызывает неестественность перевода. Для иллюстрации вопроса рассмотрим данный ниже пример.

Пример. В параллельном русско-польском корпусе НКРЯ словосочетанию *brać pod uwagę* (в любой форме) соответствуют данные ниже эквиваленты (в целом 23 вхождения в 11 документах) в зависимости от направления перевода (того, который текст является оригинальным):

– русско-польский перевод: *учитывать* (1 из художественной литературы), *принимать во внимание* (1 из художественной литературы), *судя по* (1 из художественной литературы), *иметь в виду* (1 из художественной литературы);

– польско-русский перевод: *учитывать* (1 из художественной литературы), *брать в расчет* (1 из художественной литературы), *принимать во внимание* (10 из художественной литературы в трех текстах и 5 из текста Уголовного кодекса Республики Польша).

На основе данного примера можно сказать, что в русских текстах, переведенных с польского, наблюдается тенденция к калькированию польского словосочетания — *brać pod uwagę* (принимать во внимание), которое в оригинальных русских текстах не выступает так часто. Таким образом, язык текста перевода теряет свою аутентичность, поскольку частотность употребления в нем данного сочетания отличается от соответствующей частотности в оригинальных текстах [2, с. 44]. Конечно, это довольно обобщенный вывод, не учитывающий контекстов отдельных фрагментов текстов, но он показывает закономерность, которая наблюдается во многих межъязыковых переводах. Поскольку параллельный корпус НКРЯ содержит в обоих языках как оригинальные тексты, так и переводы, учащийся может сравнивать частотность выступающих эквивалентов конструкций, слов и выражений и оценивать качество их перевода.

Параллельный корпус является особо полезным при усвоении словосочетаний, устойчивых оборотов, которые не фиксируются в межъязыковых словарях или не имеют прямых эквивалентов на другом языке. Примеры из текстов параллельного корпуса НКРЯ позволяют уловить смысл словосочетаний и подобрать соответствующие в данном контексте сочетания слов или слова на другом языке. Несомненно, достоинством корпуса является богатство языкового материала, который в большей части был заимствован из текстов художественной литературы. Многочисленные варианты переводов лексем и словосочетаний из текстов разных стилей можно друг с другом сравнивать, сопоставлять. Благодаря параллельному корпусу учащиеся могут обсуждать и оценивать конкретные примеры переводов в определённых контекстах. При упражнениях в области межъязыкового перевода следует обратить внимание на отношения типа *слово-словосочетание*, *словосочетание-слово*, *словосочетание-словосочетание* [1, с. 266]. Отношения данного типа намного реже стандартных *слово-слово* фиксируются в двуязычных словарях. Таким образом, корпус параллельных текстов заполняет своеобразную нишу, наблюдаемую в словарях, поскольку позволяет пользователю находить пару так называемых функционально эквивалентных фрагментов.

Данные в словарях лексико-семантические варианты слов, их семантические оттенки, указанные способы употребления далеко не всегда дают возможность найти *точное значение лексемы в данном контексте*, поскольку словарная статья содержит ограниченный по своему объёму иллюстративный материал и называет лишь некоторые возможные контексты употребления. В случае параллельного корпуса, обилующего разнообразными способами употребления слов, интересующий нас контекст (или как можно близкий ему), мы можем отыскать сами.

Следует отметить, что целесообразно применять параллельный корпус при переводе словосочетаний, терминов, поиске аналогов собственных названий, заглавий, выражений, которые нельзя перевести до-

словно. Однако даже в случае усваивания учащимся лексики параллельный корпус может помочь ему отыскать контексты употребления данного слова, его сочетаемость, управление.

Упражнения с параллельным польско-русским корпусом НКРЯ

Параллельный польско-русский корпус НКРЯ можем применять в упражнениях, касающихся перевода устойчивых словосочетаний с / на русский. Особенно целесообразно использовать параллельный польско-русский корпус в следующих случаях:

- при переводе десематизированных лексем, входящих в состав словосочетаний, характерных для научного функционального стиля, например, *оказывать влияние* — *wywierać wpływ*;

- при переводе лексем в контекстах, в которых не применяется дословный перевод, а требуется трансформация, например, *w połowie miesiąca* — *в середине месяца*, *czoło pociągu* — *голова поезда*, *koniec pociągu* — *хвост поезда*, *kto ostatni (w kolejce)* — *кто крайний (в очереди)*, *ładna pogoda* — *хорошая погода* и т.п.;

- при переводе выражений связанных с речевым этикетом, например, *Вас беспокоит* — *przy telefonie*;

- при подборе эквивалентов пословиц и поговорок;

- при подборе эквивалентов собственных названий, в том числе топонимов: названий городов, особенно тех, которые могут показаться поляку изучающему РКИ странными по своей орфографии (ср. Нью-Йорк — Nowy Jork) или резко отличаются друг от друга произношением (ср. Рим — Rzym [Жим]), названий регионов (ср. Силезия — Śląsk);

- при подборе эквивалентов собственных названий, в том числе названий литературных произведений, фильмов, произведений искусства, картин, скульптур, музыкальных сочинений и т.п., которые как правило, не пререваются дословно, например, *Szczęśliwego Nowego Roku* — *Ирония судьбы или С легким паром!*, *Kevin sam w domu* — *Сам дома*, *Śpiąca królewna* — *Спящая Красавица* и т.п.

Параллельный корпус может также послужить оценке частотности и качества отдельных вариантов перевода. В качестве примера упражнения рассмотрим данное ниже задание.

Задание. На основе параллельного польско-русского корпуса НКРЯ найди эквиваленты ниже перечисленных слов и словосочетаний на русском языке и оцени их.

- *między innymi* (кроме всего прочего);

- *mieć na uwadze* (иметь в виду), (в полях лексико-грамматический поиск вводим: *mieć na uwaga*);

- *zdawać sprawę* (отдавать отчет), (соответственно вводим: *zdawać sprawa*);

- *nazywać się* (звать);

- *mieć lat* (кому-то ... лет);

- *w szczególności* (в частности);

- *punkt odniesienia* (точка отсчета);

- *wywierać wpływ* (оказывать влияние);
- *mieć do czynienia* (иметь дело);
- *brać pod uwagę* (принимать во внимание);
- *sprawa wygląda* (дело обстоит).

Основной корпус позволяет найти вхождения данного слова в одной определенной форме или все возможные словоформы. При обучении русскому языку как иностранному можно его использовать для поиска контекстов употребления данной лексемы, как стандартных, так и авторских (преимущественно встречаемых в текстах художественной литературы). Встречаемые в текстах авторские способы употребления слов способны ввести учащего в заблуждение, поскольку они, как правило, однократны, не повторяются в похожих контекстах и, следовательно, не способствуют выработке языковых навыков.

Национальный корпус русского языка включает в себя дополнительные сведения о свойствах составляющих его текстов — *разметку*. Ныне в НКРЯ используется пять видов разметки: метатекстовая, морфологическая, синтаксическая, акцентная и семантическая [3].

Метаразметка характеризует текст в целом. Она содержит полное название текста, информацию насчет автора текста (имя, пол, дата рождения), времени его создания, объема текста. В случае художественных текстов указывается их жанр, тип и хронотоп (место и время описываемых событий). Метаразметка нехудожественных текстов содержит сведения о сфере функционирования, типе и тематике текста [3].

Для *флексивных* языков намного сложнее приготовить разметку в корпусе, поскольку они обилуют разнообразными формами. Нередко наблюдается явление *омонимии* грамматических форм слов (словоомоформы), когда написание двух слов в определённых формах совпадает. Такого типа явление может встречаться как между разными частями речи, так и между грамматическими категориями (падеж, число и т.д.) одной части речи [2, с. 17]. НКРЯ содержит тексты со снятой омонимией, и с неснятой омонимией.

В НКРЯ применяется *лемматизация*, то есть, словоформы приводятся к леммам (основным, каноническим формам, например, именительного падежа единственного числа для имен существительных, инфинитива для глаголов). Леммы фиксируются в разметке, которой обладает каждое слово в основном корпусе. Лемматизация выполняет важную роль в корпусах флексивных языков (польский, русский), поскольку в них различные формы слов без фиксации лемм обнаруживались бы поисковой системой как разные лексемы, а омоформы — как одна и та же лексема.

Основной корпус предоставляет возможность поиска слов, сочетаний слов и словосочетаний при помощи нескольких способов. Ниже перечисляем возможности поиска, доступные в основном корпусе:

– *Поиск по лемме* (в поле слово лексико-грамматического поиска вводится данная лемма) позволяет найти все формы данного слова. При

помощи поиска этого типа можем отыскать сочетание двух или нескольких слов или словосочетание. Для того в поля *слово* вводим отдельно каждую лемму. Может применяться для: поиска возможных контекстов употребления данной лексемы, упражнений, связанных с управлением глаголов.

– *Поиск по грамматическим признакам* (поле *слово* остается пустым, выбираем лишь интересующие нас грамматические признаки, своеобразный фильтр, на основе которого отбираются слова, соответствующие определенным критериям, например, *существительное, дательный падеж, множественное число, неодушевлённое*). Может применяться для: поиска лексем, отвечающих данным критериям, например на занятиях по описательной грамматике).

– *Поиск по семантическим признакам* — представляется возможность отобрать слова, принадлежащие к выбранным категориям, например, *животные*). Опционально можно подобрать слова лишь в первом словарном значении (*1-е знач.*), в прочих (переносных) значениях (др. знач.). Может применяться при обучении лексике.

– *Поиск по словообразованию* позволяет отобрать слова, содержащие определенную морфему, например, суффикс. Чтобы найти интересующие нас слова, следует в поле *слово* ввести эту конкретную морфему (как часть слова), например, **тель* (преподаватель, учитель, носитель и т.п.). Может применяться при обучении словообразованию, суффиксам.

Упражнения с использованием функции лексико-грамматический поиск:

При обучении управлению русских глаголов (отличающихся управлением от польских эквивалентов) можно использовать лексико-грамматический поиск. В качестве примеров рассмотрим данные ниже задания.

Задание: На основе найденных при помощи основного корпуса НКРЯ примеров употребления слов составить свои предложения со следующими глаголами: *благодарить* — *dziękować*, *гордиться* — *być dumnym*, *радоваться* — *cieszyć się*, *заботиться* — *troszczyć się*, и т.п.

Для выполнения задания в первое поле *слово* лексико-грамматического поиска вводим интересующий нас глагол в инфинитиве, второе поле *слово* оставляем пустым, из списка грамматических признаков выбираем *существительное* (по схеме: *данный глагол + любое существительное S*). Если после глагола может выступать предлог или два предлога, модифицируем критерии поиска соответственно следующим схемам: *данный глагол + любой предлог PR* или *данный глагол + любой предлог PR + любое существительное S* или *данный глагол + любой предлог PR + любое существительное S + любой предлог PR + любое существительное S*.

Подобного типа упражнения учащиеся могут выполнять, чтобы узнать сочетаемость прилагательных с существительными, в случаях, когда она не совпадает с сочетаемостью близких по звучанию и смыслу (но

не тождественных, отличающихся семантическим оттенком) польских слов. В данном случае в части лексико-семантический поиск вводим данные по схеме: *данное прилагательное + любое существительное*, например, *симпатичный + существительное S*, *симпатичный + существительное S одушевленное*.

Задание. Выпиши на основе основного корпуса НКРЯ несклоняемые существительные, соответствующие следующим критериям:

- несклоняемые мужского рода;
- несклоняемые среднего рода;
- несклоняемые женского рода.

Задание. При помощи основного корпуса выпиши несколько предложений со словами с суффиксами в разных падежных формах ед.ч. и мн.ч.:

– *-онок-* или *-ёнок-* (1. детёныш животных или 2. ребенок — представитель национальности, социальной прослойки, профессии, названной мотивирующим словом).

Для того в поле *Лексико-грамматический поиск* набираем **онок|*енок* (слова заканчивающиеся на *-онок-* или *-енок-*), как грамматические признаки указываем *существительное*, семантические признаки *животные* или *лица*, словообразование: тип морфемы — *суффикс*.

В итоге получаем 705 документов и 993 вхождения.

Задание. Найди типичные контексты (дополнения) глаголов *одевать* и *надевать*.

Для того в поле *Лексико-грамматический поиск* в первом поле слово набираем *одевать* и соответственно *надевать*, второе поле слово оставляем пустым, а как грамматический признак указываем *существительное* (по схеме: *одевать + любое существительное S*, *надевать + любое существительное S*).

Частотное распределение популярных словосочетаний в основном корпусе НКРЯ и их эквиваленты на польском языке.

Национальный корпус русского языка предоставляет также возможность подобрать самые популярные слова и словосочетания, выступающие в его базе текстов. Благодаря НКРЯ можем узнать, частотность каких сочетаний слов самая высокая. Анализ самых частотных лексем в нашем случае лишен смысла, поскольку в текстах чаще всего повторяются предлоги [3]. Поэтому при помощи корпуса мы отобрали лишь группу самых популярных: 2-грамм, 3-грамм, 4-грамм, 5-грамм, 6-грамм, которые представлены в данной ниже таблице. Шрифтом мы выделили словосочетания, к которым в дальнейшем будем подыскивать эквиваленты на польском языке при помощи параллельного корпуса.

Таблица 1. Список десяти самых популярных 2-грамм, 3-грамм, 4-грамм, 5-грамм и 6-грамм в НКР

№	2-грамма	3-грамма	4-грамма	5-грамма	6-грамма
1	и не	о том что	в то же время	и в то же время	во что бы то ни стало
2	и в	в том что	в том числе и	во что бы то ни	как ни в чем не бывало
3	потому что	до сих пор	дело в том что	что бы то ни стало	ни с того ни с сего
4	я не	и т д	бы то ни было	но в то же время	в одно и то же время
5	у меня	для того чтобы	несмотря на то что	как бы то ни было	и т д и т п
6	может быть	в том числе	в то время как	ни в чем не бывало	не говоря уже о том что
7	то что	в то время	и в то же	как ни в чем не	и т д и т д
8	что он	в это время	так же как и	ни с того ни с	как бы то ни было но
9	не было	в то же	до тех пор пока	ни с того ни с сего	вдруг ни с того ни с
10	в том	по крайней мере	одно и то же	ни в коем случае не	и в том и в другом

Источник: на основе данных из сайта www.ruscorpora.ru

Эквиваленты выделенных словосочетаний на польском языке, найденные при помощи польско-русского параллельного корпуса НКРЯ:

– *может быть*: *może być* (как сказуемое), *być może* (как вводная конструкция), *może*, *możliwe*, (*не может быть*) *niemożliwe*;

– *потому что*: *bo*, *dlatego*, *dlatego*, *że*, *albowiem*, *bowiem*, *że*, *z tego powodu*, *że*;

– *у меня (у кого-то)*: *tam (mieć)*, *u mnie*, *tnie*, *tnie*, (*у меня складывается впечатление, у меня создаётся впечатление*: *tam wrażenie*);

– *по крайней мере*: *przynajmniej*, *co najmniej* (юридические тексты);

– *в том числе*: *w tym*;

– *в частности*: *między innymi*, *w szczególności*;

– *до сих пор*: *dotychczas*, *do tej pory*, *wciąż*, *dotąd*, *nadal*, *do dziś*;

– *в то время как*: *podczas gdy*, *gdy*, *kiedy*;

– *дело в том, что*: *rzecz w tym*, *chodzi o to*, *rzecz polega na tym*, *prawda jest taka*, *że*, *mianowicie*, *otóż*, *w tym cały szkopuł*;

– *одно и то же*: *to samo*;

– *ни в коем случае*: *w żadnym wypadku*, *nigdy*, *bynajmniej nie*;

– *ни с того, ни с сего*: *ni z tego*, *ni z owego*; *przypadkiem*;

– *во что бы то ни стало*: *za wszelką cenę*, *na gwałt*, *bezwzględnie*, *nieodwołalnie*, *koniecznie*, *bądź co bądź*, *ostatecznie*, *wszelkimi siłami*.

Подводя итоги, следует отметить, что Национальный корпус русского языка, кроме того, что является инструментом лингвистического анализа языка, может применяться в лингводидактике, особенно при обучении лексике и фразеологии. Целесообразность его использования обуславливают многие факторы, в частности следующие: многие словосочетания фиксируются в межъязыковых словарях редко, а для некоторых в корпусе даются эквивалентное слово или словосочетание на другом языке в данном конкретном контексте. Учащийся может отыскать интересующий его контекст среди многих примеров из текстов разных жанров и стилей.

Список литературы

1. Добровольский Д.О., Кретов А.А., Шаров С.А. Корпус параллельных текстов: архитектура и возможности использования // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М.: Индрик, 2005. С. 263–296.
2. Lewandowska-Tomaszczyk B., Podstawy językoznawstwa korpusowego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2005, s. 307.
3. Национальный корпус русского языка. Электронный ресурс, режим доступа: www.ruscorgo.ru, свободный.

СЕКЦИЯ 2. «ИССЛЕДОВАНИЯ ЮНЫХ ФИЛОЛОГОВ»

ШӘФКАТЬЛЕЛЕК ФӘРЕШТӘЛӘРЕ

Л.Р. Авзалова, студент

Фәнни җитәкчеләр — Ф.М. Ильдарханова, В.В. Имамутдинов

Минзәлә медицина училищесы

(Минзәлә, Рәсәй)

Дөньядагы бөтен һөнәрләрнең иң сәере, иң-иң җаваплысы тиде миңа...

Табигать тарафыннан салынган сәләтләр һәр кешедә бердәй булмый. Кайберәүләр, инде мәктәптә укыганда ук, рәсемгә осталыгы, артистлар дәрәжәсендә җырлавы-биеүе, шагыйрьләр игътибарын алырлык шигырьләр язуы белән шаккатыралар. Еллар уза. Шундыйларның берсе чын талант иясе буларак бәяләнә, икенчеләрен илдә дә белмиләр, авылда да оныталар. Шулай ук вакытта, әллә ни күзгә дә чалынмаган өченче берәү, көтелмәгән яклары белән ачылып китеп, хезмәтендә таныла һәм зур дәрәжәләргә ирешә. Чынлыкта исә һөнәр сайлау, үзенң мөмкинлекләренә, сәләтенә туры китереп эш табу бик авыр. Шуна да, мәктәптә укыганда ук, үзенң киләчәк тормышың турында уйларга, кем булырга теләвеңне белдергә кирәк. Минем уйлавымча, кешеләргә табигатьтән бирелгән сәләт кенә җитмидер. Әгәр тиешле тырышлык куймасаң, шулай сәләтләренә ачу

юнәлешендә көч түкмәсән, син барыбер мөмкинлекләр зурлыгында үзеңне курсәтә алмаячаксың. Ә бит әле, булдырып та, ил файдасына бернинди хезмәт башкармаучылар бар. Андыйларны «эрәмтамак» диләр һәм алар халык күңеленә кереп урнашмый.

Кемнәрдер, үзләренә киләчәген күз алдына китергәндә, тирәюңдәге туганнарына, дус-ишләренә охшарга тырыша, аларның һөнәре белән кызыксына. Шул кешене үзенә идеалы итеп ала, һәрбер адымын аның үрнәгендә эшләргә тырыша. Кемнәрдер теге яисә бу һөнәргә очраклы рәвештә килеп керә. Ә минем һөнәр сайлавым болайрак булды.

Тышта ябалак сыман ап-ак кар ява. Кар бөртекләре, әйтерсәң лә, бер — берсе белән куышлы уйныйлар, шаяралар, көләр, ә якин — тирәдәге барлык агачлар, кошлар, жәнлекләр, жил аларга кушылып шатлана. Тагын да озаграк карап торсаң, бу энжә бөртекләренә үзләре генә белә торган билгеле бер сихри бию башкаруларын, ә әйләнә-тирәнең: агачларның, кошларның, жәнлекләренң, жилнең аларга табигатьнең иң матур көен уйнавын аңлайсың. Шулай итеп алар кыш якынлашуын, жиргә чисталык, пакылек иңүен белдерәләр.

Ә бу мизгелдә балалар табу йортында һәрнәрсә билгеле бер тәртиптә, үз җае белән бара. Ап-ак халат кигән шәфкать туташлары тыштагы энжә кар бөртекләрен хәтерләтәләр. Алардан да чисталык, пакылек, пөхтәлек, нәфислек бөркелеп тора. Менә бер генә мизгел, һәм алар очып китәрләр, бии башларлар кебек тоела. Шул ук вакытта алар күктән жиргә иңгән фәрештәләргә дә хәтерләтәләр. Алар үз вазыйфаларын жиренә житкереп башкаралар, бәби табарга килгән хатын-кызларга киңәшләр биреп, һәрдаим ярдәм итәләр, тынычландыралар, балага дөньяга килергә булышлар. Нинди алиһәлек! Нәни затның таза, акыллы, матур үсүен теләп, бу фәрештә сыман апалар кабат эшкә керешәләр.

Менә чираттагы хатын-кыз бала табу бүлмәсенә кереп китә. Бу көнне эшләүче Габидә апа аны тынычландыра, хәлен җиңеләйтү өчен бөтен көчен куя, үз-үзеңне ничек тоту буенча булачак әнигә киңәшләрен бирә. Аның алтын куллары аша ничәмә — ничә яшь ана үткән. Ул — иң бөек могжиза иясе, дөньяга сабий хәзинә туарга ярдәм итүче. Аның акыллы киңәшләрен тыңлапмы, әллә төгәл хәрәкәтләрен күзәтепме, хатын-кыз тынычлана төшә. Күп тә үтми, бала дөньяга беренче авазын сала. Әлегә тавыш белән ул бу жирдә яшәргә хақы барлыгын бар җиһанга белдерә. Габидә апа сабийны төреп биргәч, әнисе аңа елмаеп карый һәм изге теләкләрен әйтә: «Нарасыем, күз нурым, бәхетле бул, тәүфыйклы, итагатьле булып үс!» — һәм күптән күнел түрендә йөрткән исемне кызына куша — Ләйсән. Ә эченнән генә уйлап куя: «Ходаем, балам бу шәфкать туташларына охшасын, ләйсән яңгыры бөтен җиһанга шифа биргән кебек, кызым да кешеләргә җиңеллек китерсен иде!»

Берничә көннән алар өйләренә кайтып китәләр. Яшь ананың тынгысыз көннәре, йокысыз төннәре башлана. Ләкин ул зарланмый, үзенә бөтен жылысын, мэхәббәтен кечкенә нарасыена бүләр итә, аның һәрбер

ым-хәрәкәтен күзәтә: менә кызының беренче елмаюы, беренче авазлары, үрмәли башлавы, беренче сүзләре. Бала бөтенесенә дә игътибарын үзенә жәлеп итте, мөлаемлылығы, шуклығы, самимилеге белән бөтенесен дә сокландыра белде.

Еллар үтте. Әкияттәге кебек ай үсәсен, көн үсеп, Ләйсән жиде яшыкә житте. Менә ул, үзе хәтле чәчәкләр бәйләмен бер кулына тотып, ә икенче кулы белән әнисен житәкләп, тәүге тапкыр мәктәпкә бара. Аның күңелендә нинди генә хисләр юк: кызыксыну, курку, яңа дуслар табу теләге, белемгә омтылыш.

Мәктәп елларында Ләйсән бик күп әйберләр белән кызыксынды, төрле ярышларда, конкурсларда катнашты. Аның дуслары бик күп булды. Ачык күңелле, кыен вакытларда ярдәмгә килергә эзер торган, үзенә акыллы киңәшләре белән тынычландыра белгән бу кыз һәрвакыт игътибар үзәгендә булды. Дуслары, танышлары аны ихтирам иттеләр, аның белән кайгы-шатлыкларын бүлештеләр. Алар Ләйсәннән бертуктаусыз бөркелеп торган яшәү көченә соклана, аның жылысына тартыла иделәр. Башка балалар кебек үк Ләйсән дә уку дәверендә киләчәктә кем булачагы турында уйланды, хыялларында үзен әле укытучы, әле аш остасы, тегүче, әле очучы, әле шәфкать туташы итеп күз алдына китерә иде. Ләкин еллар үткән саен, ул икеләнүләреннән акрынлап арынды һәм унберенче сыйныфны бетергәндә киләчәктә үзенә кем буласын ачык белә иде — бары тик шәфкать туташы!

Бу вакыйгадан соң күп сулар акты. Ләйсән әнисенә эчтән генә әйтелгән теләген чыңга ашырды. Хәзер ул — Минзәлә медицина училищесы студенты. Дүрт ел элек Ләйсән, керү имтиханнарын бишлеләргә генә биреп, киләчәктә шәфкать туташы булуга таба беренче адымын ясады. Әле ул вакытта Ләйсән нинди авырлыктардан узарга, нинди кыенлыктар кичерергә туры киләчәген күз алдына да китермәде. Ул бары тик ап-ак халат киеп кешеләргә ярдәм итәргә, аларның авыртуын басарга, аларга жиңеллек китерергә хыялланды. Ләкин анда бу теләк шул кадәр көчле булды ки, ул бернигә дә карамыйча хыялын чыңга ашыру өчен барысын да эшләргә үз-үзенә сүз бирде.

Менә дүрт ел сизелми дә үтеп бара. Озакламый Ләйсән, медицина училищесын тәмамлап, чын шәфкать туташы булачак, әнисенә һәм үзенә иң зур хыялын тормышка ашырачак.

Ә чын шәфкать туташы нинди булырга тиеш соң? Кайчандыр, беренче курска укырга килгәч, бу сорауны Ләйсән белән аның группадашларына шәфкать туташларын эзерләүче укытучы биргән иде. Ул чагында алар, берсеннән-берсе уздыра-уздыра, жавап табарга тырышканнар иде. Кемдер шәфкать туташларын ак халаттан, ак калфактан күз алдына китерүен әйтте. Берәүләр ул үзенә эшен төгәл башкарырга тиеш диделәр. Икенчеләр ак халат ияләре ачык күңелле булырга тиеш дип исәпләделәр. Ләйсән исә, ак халат, ак калфак һәм үз эшен төгәл белү генә житми, ә шәфкать туташы булып туарга да кирәк, дип әйтте. Ул ак

халат киюче апаларны ягымлы, һәрвакыт ярдәмгә килергә эзер булучы, кешеләрне табиб язган дарулар, уколлар белән генә түгел, ә юатулар, кинәшләр, тәмле сүз белән дә терелтүче итеп күз алдына китерә иде. Аның фикеренчә, шәфкать туташларының төп максаты — авыруларга ярдәм итү, аларның тән жәрәхәтләрен генә түгел, жан яраларын да сихәтләү һәм киләчәктә аларны яңабаштан авырудан кисәтү, сәламәт-лекләрен ныгыту. Чөнки рухи яктан сәламәт булганнарның тәннәрендәге авыруларны дөвалау авырлык тудырмый ла ул. Ә менә жаннары, жаннары гарипләнгәннәренә ничек дөваларга соң?.. Их, дөвалыйсы иде шуларны! Бу — Ләйсәннең иң зур теләге.

Уку дәверендә ул үзенең һөнәр сайлауда ялгышмавын аңлады. Шулай ук бу һөнәр кешесенең бурычлары белән дә танышты. Ләйсән аларның барысын да үзләштерде, киләчәктә кешеләргә тиешле ярдәм күрсәтә алу өчен тырышып укыды, үзенең укытучыларына карата ихтирамлы булды.

Сырхауханәгә баргач, Ләйсән үзенең шәфкать туташы һөнәрен дәрәс сайлавында тагын бер кат инанды. Ул табибларның һәм шәфкать туташларының һәрбер хәрәкәтенә, авыруларга игътибарлы булуларына, йомшак кына укол ясауларына, рухи ныклыкларына карап сокланды. Ак халат ияләре иннәренә үтеп чыга алмаслык авырлык салалар да ярдәмгә ашыгалар, файдасы тисә, чын күнелдән шатланалар, һәр авыруны йөрәкләреннән үткәрәләр иде. Юкка гына әйтмиләр икән шул: «Табиб бит ул шәм төсле: үзе яна, яктысын авыруларга бирә». Аның януы турында берәү дә уйламый. Аңардан бары яктылык кына көтәләр.

Табиб, шәфкать туташы һөнәре — иң тыңгысыз, иң халыкчан һөнәр. Аларның күркәм хезмәтләре чын мәгънәсендә хөрмәткә лаек. Яшәешнең иң кыйммәтле жәүһәрләренә тинләшерлек исәнлек-саулык өчен нәкъ менә табиблар, шәфкать туташлары хәрбиләр кебек сакта торалар һәм, иң гуманитарлы һөнәр вәкилләре буларак, жәмгыятебездә дәрәжәле урын тоталар. Көнне — төнгә ялгап, алны — ялны белми, тәннәре яралылар өчен үзенең көч-күе кызганмаган затлар ул — шәфкать туташлары. Иннәренә канат куялар да өмет өләшәләр.

Ләйсән инде чыгарылыш имтиханнарын тапшырырга эзерләнә. Аннары сикәлтәле юллы зур тормыш башлана. Ләйсән ышана: ул беркайчан да үзенең укытучыларының йөзенә кызыллык китермәячәк, ап-ак халатына бер тап та төшермәячәк! Әнисенең теләге чынга ашачак: ул, ләйсән яңгыры кебек, кешеләргә сихәтлек китерәчәк. Тагын берничә генә дәрәс, берничә генә көн...

Яңгыраган шаян кыңгырау тавышы Ләйсәннең уйларын бүлдерде. Дәрәс бетте. Ләйсән иптәшләре белән сабуллашып өенә таба кузгалды. Ул акрын гына, тирә-якка сокланып, уйланып кайтты: «Кечкенәдән йөрәгемә салынган «шәфкать» орлыкларының шыгып үсә баруын сизми дә калганмын. Алар инде, берәз үсеп, кешеләргә нур өләшәргә эзерләнәләр. Берәз куркып та куям. Бөреләнеп килгән шәфкәтлелегем кешеләрне сөендерсә иде, абынмасам ярар иде, аларның йөзләренә нур сибәргә булышып, күзләрендәге яшәү

чаткыларын күреп сөенсәм иде. Сайлаган һөнәремне гомерем буе яратып, Гиппократ антына тугры калсам, авыруларның йөзләрендә елмаю күрсәм, аларга кирәклегемен тойсам, һәрвакыт кешеләргә ярдәм итә алсам — минем өчен иң куанычлысы шул булыр». Шулай акрын гына киләчәк тормышы турында уйланып кайтты ул. Ә кояш үзенә жылы нурлары белән аны иркәли, назлый, күңелен тынычландыра. Талгын гына искән жилләр аның куркуын үзе белән алып китә. Ә ап-ак энже кар бөртекләре аның йөзгә килеп куна да, үзләренең салкынлыгы, талгын гына жилдә тибрәлеп жиргә ятулары белән тынычландыралар, күңелгә яктылык индерәләр. Нәкъ шәфкать туташлары кебек!

АРАБИЗМЫ В ЯЗЫКЕ ХАУСА И ТАТАРСКОМ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Алию Халид, студент-бакалавр

Научный руководитель — Т.Е. Григорьева

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

По мнению исследователей в мире насчитывается несколько тысяч языков. Интересно то, что среди них есть и малоизвестные, и достаточно распространенные, употребляющиеся в роли средства межнационального общения. Одним из таких языков является арабский. В данной статье мы хотим рассмотреть результаты языковых контактов арабского с неродственными языками на примере татарского языка и языка хауса.

Язык хауса распространён в Западной Африке, широко используется как язык межэтнического общения, в особенности среди мусульман. Татарский — важнейший язык среди тюркских языков и распространён на огромной территории Евразии. В результате принятия Ислама, как в татарский, так и в язык хауса проникло довольно много заимствованной лексики из арабского языка. Помимо проникновения в речь отдельных слов, в обоих языках использовалась арабская письменность. Причиной этого является следование канонам Ислама, необходимость чтения Корана на языке оригинала и т.д.

Особый интерес вызывает то, имеются ли общие понятия для обоих языков, принявших заимствования. Проведение данного исследования даст возможность выявить, насколько одинаково воспринимался арабский мир, арабская картина мира носителями языка хауса и носителями татарского языка, так как каждая цивилизация характеризуется своим особенным восприятием.

На процесс формирования национальной картины мира как татар, так и народности хауса, влияли «освоение территории, адаптация к природной среде обитания, формирование образной картины осваиваемого пространства, зависящей от способа существования людей» [3, с. 73] (в нашем случае в связи с принятием Ислама). Основными факторами, определя-

ющими специфические результаты взаимодействия отдельных языков с арабским языком, являются следующие:

1. культурно-историческая роль и общественные функции каждого из контактирующих языков;
2. время и конкретно-исторические условия, при которых происходит контактирование;
3. лексико-семантическая система и структурно-грамматические особенности контактирующих языков [2, с. 94].

Таким образом, исследуя особенности отражения мусульманской культуры, особенностей быта на материале татарского языка и языка хауса, можно будет анализировать специфику менталитета данных народов, никогда не имевших языковые и прочие контакты между собой.

При выборе заимствований из арабского языка в татарском языке и языке хауса, мы разделили их на две группы: в первую группу выделил слова, в которых совпали значения и произношение, во вторую группу - слова, у которых почти совпало произношение, но значения совсем другие.

Таблица 1. Примеры совпадения значений

<i>Татарский</i>	<i>Хауса</i>	<i>Русский</i>
гадел	adali	справедливый
галим	malam	учёный
гыйлем	ilimi	знание, учение, просвещение
дэвам	dawwama	продолжение
дэрес	darasi	урок
дэрэжэ	daraja	степень
дэүләт	daula	государство
дөнъя	duniya	мир
жомга	jumaah	пятница
жөмлэ	jimla	предложение (фраза)
канэгать	qana'a	удовлетворение, довольство, довольный
мисал	misali	пример
мэкалэ	maqala	статья
мэсьэлэ	matsala	задача
мөбэрэк	mubarak	благославенный
мөгаллим	malam	учитель, преподаватель
мөнэсэбэт	munasabah	отношение
мөрэжэгать	murajia'a marji'i	обращение
мөһим	muhimmi	важный
нийят	niyya	намерение
сыйфат	siffa	качество

тэнкыйть	tanqidi	критика
тәрбия	tarbiyya	воспитание
табигать	Dabi'a	природа
файда	fa'ida	польза
хәреф	harafi	буква
хәрәкәт	harqa	движение, занятость
хәтта	hatta	даже
хөкем	hukunci	решение суда суждение, мнение

Заимствующий язык «не механически усваивает заимствуемое слово, а оказывает на него ассимилирующее воздействие на всех уровнях: графическом (находит выражение в транслитерации), орфоэпическом (приспособление слова к произносительным нормам принимающего языка), грамматическом (формальное подчинение слова к грамматической системе языка-рецептора), семантическом уровне, т.е. язык прежде должен освоить все компоненты лексического значения слова» [1, с. 10]. В связи с этим даже при наличии одного языка-реципиента результаты заимствования в разных языках будут разными. Здесь можно наблюдать следующие явления: эквивалентность, расширение значения, сужение значения заимствуемого слова.

Приведём примеры неполного совпадения или полного несовпадения значений.

Таблица 2

Татарский	Русский	Хауса	Русский
акыллы	умный	hankali	ум
эдэби	литературный	adabi	литература
жавап	ответ	jawabi	объявление
жәмгыять	общество, общественный, социальный	jam'iyu	партия
зыярат	кладбище	ziyara	визит, посещение, в том числе захоронения
мәжлес	собрание, застолье	majlisi	место собрания
ризык	еда	arziqi	богатство
рәхмәт	спасибо	rahama	милость
сәнгать	искусство	sana'a	деятельность, работа
сәнәгать	промышленность		
фәнни	научный	fanni	часть
хәрби	военный	harbi	стрелка

Многие арабизмы, заимствованные татарским языком, совершенно отсутствовали в языке хауса. Следовательно, определённые предметы, явления и, соответственно, слова, обозначающие их, перенятые у арабов

одним народом, не имели предпосылок для заимствования другим народом. На следующем этапе работы планируется составление классификации арабизмов и выявление определённых закономерностей заимствования в наблюдаемых двух языках на основе исследований большой выборки заимствований.

Список литературы

1. Габдреева Н.В. Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2001. 339 с.
2. Григорьева Т.Е. Взаимовлияние языков, заимствования из русского языка в татарском языке на материале произведений Г. Исхаки, Ф. Амирхана // Актуальные проблемы филологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти академика Матвея Михайловича Михайлова. Чебоксары, 2005. С. 92–99.
3. Евсюкова Т.В. Лингвокультурология: учебник. М.: Флинта, 2014. 480 с.
4. Хамзин К.З. Арабско-татарско-русский словарь заимствований. Казань: Тат. книж. изд-во, 1965. 854 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

А. Байрамова, студент

Научный руководитель — Л.Г. Юсупова

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Адаптационные процессы — предмет изучения целого ряда наук, как гуманитарных, так и естественно-научных, однако общепринятого определения для понятия адаптации не существует. Результатом процесса адаптации становится адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях [1, с. 5].

Актуальность проблемы адаптации иностранных студентов в стране пребывания определяется в первую очередь задачами дальнейшего эффективного обучения как будущих специалистов. При вхождении в новую культуру, новую социокоммуникативную и социобытовую среду у личности, как правило, возникают различного рода сложности и проблемы. Приехав на учебу в Россию, иностранные студенты меняют свое социокультурное окружение, нарушаются привычные коммуникативные связи. Начинается процесс приспособления к новым условиям.

В данной работе мы рассмотрим лишь вопросы коммуникативной адаптации иностранных студентов. Цель настоящего исследования — выявление механизмов оптимальной речевой адаптации иностранных студентов. Актуальность определяется задачами дальнейшего эффективного обучения студентов: успешная адаптация способствует быстро-

му включению студентов в учебный процесс и повышению качества подготовки выпускников.

Иностранные студенты находятся в непривычной социокультурной и языковой среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. Самым сложным компонентом адаптации для них является учебная деятельность («учебный, образовательный шок»), что обусловлено необходимостью освоения русского языка на уровне, достаточном для приобретения профессионально значимых знаний и навыков, а также для воспроизведения его единиц в связной речи, понимания речи коммуникантов как на бытовом уровне, так и на занятиях в вузе [2, с. 66]. Как правило, только к концу третьего курса иностранные студенты достигают значительных успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно использовать свои знания.

На начальном этапе обучения на первый план выдвигается адаптация к учебному процессу — пониманию, слушанию, записи, конспектированию, воспроизведению лекций, самостоятельной работе с учебником, устному воспроизведению учебного материала; к общению с представителями различных возрастных и социальных слоев населения.

Значительные трудности связаны с отсутствием навыков самостоятельной работы: неумение конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объема, выделять основные понятия и отсеивать неважную информацию. Отсутствие объема необходимых знаний делает невозможным использование иностранными студентами общепринятых учебников, применяемых в вузах России. Следствие — перегрузка учебными материалами и накопление «снежного кома» непонятого и неосвоенного объема информации.

На занятиях русского языка, как правило, работают с текстами, адаптированными по специальности, и могут сопоставить грамматическую составляющую с услышанным и увиденным в учебнике. На лекциях необходимо воспринимать звучащую речь, что осложнено высоким темпом лектора, для этого навыка иностранному студенту необходимо иметь высокий уровень владения неродным языком. Как следствие, непонятый материал необходимо осваивать самостоятельно во внеурочное время.

Дополнительную трудность составляют содержание и язык научных текстов: для изучения специальных дисциплин используются неадаптированные учебники, язык которых сложен для восприятия иностранцами.

Коммуникативная адаптация осуществляется на занятиях русского языка как иностранного, программа которых составлена с учетом языковых особенностей иностранных студентов и языка из специальности, а также при общении с носителями русского языка.

Обучение иностранных студентов специальным дисциплинам осуществляется, как правило, в смешанных группах, совместно с носителями русского языка. В случае обучения иностранных студентов отдельно процесс обучения протекает несколько проще, однако подобное изолированное обучение значительно замедляет процесс социально-культурной адап-

тации. Примером может служить обучение студентов-иностранцев на английском языке, когда за 5–6 лет проживания в стране обучающиеся практически не ассимилируются в чуждой среде, а зачастую даже не осваивают язык страны проживания.

Необходимо отметить, что формирование коммуникативных умений иностранных студентов реализуется успешнее, если процесс обучения осуществляется не только на уровне образовательной коммуникации в рамках аудиторных занятий, но и на уровне межкультурной коммуникации с целью более легкого вхождения в русскоязычную культуру, так как язык, который изучается в вузе, ориентирован преимущественно на восприятие и усвоение профессиональных знаний.

Для скорейшего овладения русским языком иностранными студентами необходимо максимально использовать языковую среду, совместность проживания и обучения. Положительное влияние на адаптацию оказывает включенность студента в коллектив обучающихся, активное участие в студенческой жизни (подготовка совместных праздников, научных конференций, спортивных соревнований, музыкальных фестивалей), что, с одной стороны, поможет наладить контакты, с другой — обогатит активный словарный запас, в особенности разговорно-обиходной лексикой, что практически исключено в образовательном процессе, улучшит восприятие звучащей спонтанной быстрой речи.

Немаловажно и понимание, активное освоение иной национальной культуры, интеграция в новое культурное окружение, приобщение к национальной самобытной культуре российского народа. Сюда следует отнести участие в праздниках, поход в музеи, прогулки по историческим местам, чтение и обсуждение классической литературы.

В этих условиях оптимальным сценарием для «включения» иностранного учащегося в новую социокультурную среду является интеграция, при которой сохраняется собственная национальная идентичность.

Адаптация студентов-иностранцев в российской социокультурной среде представляет собой совокупность сложных, многоплановых процессов, протекающих на различных уровнях социальной организации и социальных взаимодействий. Вхождение в новую среду, адаптация реализуется, в первую очередь, через коммуникативную адаптацию, для чего необходимы как изучение русского языка, активная работа на занятиях профессионального цикла, так и развитие речи в процессе социокультурной адаптации.

В целом в стране языка, в соответствующей окружающей языковой среде языковой барьер преодолевается достаточно быстро при следующих условиях: проживание и обучение по интернациональному принципу, при котором единственным языком общения является русский; изучение интенсивного базового курса по русскому языку как иностранному; активное участие иностранного студента во внеучебных мероприятиях; посещение им экскурсий, просмотр кинофильмов и т.д. [2, с. 66].

Список литературы

1. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. Серия «Социология». М., 2003.
2. Гладуш А.Д., др. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России.. М.: РУДН, 2008. 146 с.
3. Петров В.Н., Ракачев В.Н, Ракачева Я.В., др. Особенности адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. № 2. 2009. С. 117–121.

КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*А.Д. Бархатова, бакалавр
Руководитель — Е.А. Широких
Удмуртский государственный университет
(Ижевск, Россия)*

Время от времени неумение соблюдать условия успешной коммуникации либо неумение улаживать подобные проблемы приводит к появлению так называемых коммуникативных неудач. Коммуникативная неудача (КН) — это явление, затрудняющее общение, приводящее к понижению его эффективности [2].

Б.Ю. Городецкий описывает коммуникативную неудачу как такой сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют собственного предназначения [1, с. 68].

Для определения основных типов КН целесообразно установить «зоны риска» в межкультурной коммуникативной ситуации, основываясь на ее модели, которая учитывает особенности межкультурного общения. Эта модель помещает процесс коммуникации в два вида контекста: социокультурный и ситуативный.

Ситуационный контекст определяется как набор составляющих элементов коммуникативной ситуации: время и место, степень формальности/неформальности, участники и др.

Социокультурный контекст включает совокупность норм и правил поведения, характерных для данной ситуации и основанных на ценностях той культуры, которая является фоном для общения коммуникантов [4].

У носителей каждой культуры формируется определенная программа, которая вызывает некоторую степень дискомфорта, если ситуация общения недостаточно четко структурирована, необычна и не соответствует ожиданиям коммуниканта. Культуры с низкой терпимостью к таким ситуациям стараются минимизировать возможности и возникновения, устанавливая строгие правила для каждого типа коммуникативной ситуации. Представители таких культур сопротивляются изменениям, более эмоциональны, обладают повышенной тревожностью и меньшей терпимостью к людям с отличными от них формами поведения. Для них

характерна потребность в консенсусе и слабая мотивация к жизненному успеху.

Культуры с более высокой терпимостью к неопределенности в ситуациях общения более толерантны к инакомыслию и чаще побуждают своих представителей к поиску нестандартного решения той или иной проблемы [1].

Ситуационный контекст может, с одной стороны, скорректировать выбор участника в зависимости от степени официальности ситуации, а также может вызывать (или не вызывать) определенную степень искренности в отношениях.

В социокультурном контексте коммуникации большое значение будет иметь объем знаний о культуре собеседника и учет различий в культурных ценностях.

В качестве иллюстрации коммуникативной неудачи, где большую роль играет социокультурный контекст, можно привести несколько примеров из книги «Committed» Элизабет Гилберт.

«You certainly speak good English», I complimented her.

«Where are you from, Liz?»

«I'm from America», I said.

Then, trying to be funny, since obviously she was from right there, I asked, «And where are you from, Mai?»

She immediately saw my funny and raised it. «I am from my mother's belly», she replied, instantly causing me to fall in love with her.

Эта девочка из Вьетнама, но вьетнамкой себя не считала. Она была из племени хмонгов — гордого этнического меньшинства (те, кого антропологи называют «коренным населением»), живущего в уединении и населяющего самые высокие горные хребты Вьетнама, Таиланда, Лаоса и Китая. Их культура предоставляет ныне почти исчезнувшую возможность увидеть, как жили люди в древние времена. Им все представляется в первозданном свете, они представляют реальность иначе, чем европейские люди.

Или другая ситуация:

«Hey, Mai,» I said. «Would you like to be my translator today?»

«Why?» she asked.

«Because I'm getting married soon, and I would like some advice».

«You're too old to be getting married,» Mai observed, kindly. The Hmong are a famously direct people.

Этот пример иллюстрирует такое качество хмонгов, как прямота. Это может показаться нам нетактичным или бесцеремонным, но для хмонгов это вполне естественно.

В ситуационном контексте важно иметь информацию о собеседнике и о самой ситуации общения: будет ли общение формальным или неформальным, насколько существенны различия в статусах и т.д. Успешность общения зависит и от того, сумеем ли мы подчеркнуть уважение к культурным ценностям собеседника.

Еще одним участком модели, на котором возникают зоны риска, следует считать коммуникативную компетенцию собеседников и умение анализировать информацию, поступающую по контекстуальному каналу. Согласно Э. Холлу, в культурах «высокого контекста» важная часть информации в процессе общения должна быть извлечена из внешнего контекста ситуации или из представлений собеседников. Недостаточная сформированность языковой компетенции может проявляться и в неправильном выборе языковых единиц и дискурсивных стратегий, и в неправильном приписывании смыслов при восприятии речи собеседника [3].

Приведем пример из романа П.Г. Вудхауза «Joy in the Morning».

«*You mean he would need privacy?*»

«*Exactly. So the moment you are inside Deverill Hall, start -busting up his sinister game. Be always at Gertrude's side.*

Stick to her like glue. See that he doesn't get her alone in the rose garden. If a visit to the rose garden is mooted, include yourself in. You follow me, Bertie?»

«*I follow you, yes, I said, a little dubiously*».

Очевидно, что говорящий не совсем понял своего партнера по коммуникации т.к. слово «privacy» он понял в его прямом значении, но его собеседник имел в виду совершенно противоположное значение: «*Stick to her like glue*».

Таким образом, коммуникативные неудачи — это недостижение инициатором общения коммуникативной цели и, шире, прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения.

Речевое общение во многом формируется как языковыми, так и неязыковыми факторами и конструирует внеязыковые сущности: отношения, действие, состояние, эмоции, знания, убеждения и т. д. Поэтому и успешность речевого общения, и неудачи будут всегда зависеть от лингвистических и экстралингвистических факторов.

Список литературы

1. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985. С. 64–78.
2. Нагорняк А.А. Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения // Международный журнал экспериментального образования. Филологические науки. 2013. № 7. С. 95–99.
3. Полякова С. Е. Понятие и причины возникновения коммуникативных неудач // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. № 1. Том 7. С. 83–91.
4. Тамерьян Т.Ю. Культурные различия как причины коммуникативных неудач // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 4–2. С. 739–741.

5. Шеина И.М. Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. № 2. Ч. 1. С. 143–148.

МУСА ЖӘЛИЛ — ПАТРИОТ ШАГЫЙРЬ

*Р.Р. Бикмуллин, студент
Фәнни җитәкче — Г.Ф. Зиннатуллина
А.Н. Туполев исемендәге Казан мили
тикшеренү техник университеты
(Казан, Рәсәй)*

Бөек Ватан сугышы тәмамлануга да инде житмеш беренче яз. Вакыт сугыш өермәсе китергән хәрабәләрне дә, тән һәм жан жәрәхәтләрен дә оныттыра төшкәндер. Әмма сугыш мәхшәрен генә түгел, миллионлаган кешеләрнең кайгы-шатлыкларын, йөрәк тибешен үзендә мәңгелеккә беркетеп калдырган шаһитлар бар. Карлы-бозлы, ут-ялкынлы окопларда, землянкаларда ижат ителгән әдәбият-сәнгать эсәрләре алар. Әлегә рухи хәзинәләрне ижат итүдә, әлбәттә, фашизмга каршы көрәшкә күтәрелгән бөтен дөнья халыкларының иң атаклы язучылары һәм шагыйрьләре дә, композиторлары һәм рәссамнары да, артистлары һәм сүз осталары да катнашты. Ирек өчен, киләчәк өчен жаннарын кызганмый көрәшүчеләр сафында алгы рәтләргә баскан татар шагыйре бүген дә, мәһабәт һәйкәл булып, пьедесталда тора.

Татар шагыйрьләре төрлесе төрле фронтта солдат тормышының күп якларын шигъри сурәтләделәр. Ул эсәрләргә карап, татар солдаты үткән фронт юлларын гаять ачык күз алдына китерергә була.

Язмыш авырлыкларына бирешмәгән, сынауларга сынмаган көчле рухлы, оптимист шәхесләр була. Каһарман шагыйрь Муса Жәлил энә шундыйлардан. Ул корал белән генә түгел, кәләме белән дә фашизмга каршы аяусыз көрәшкән, ижаты сугыш чоры әдәбиятының иң югары казанышларыннан берсе булып саналган. Ул — татар поэзиясенең үсешен яңа, югары дәрәжәгә күтәргән, милләтебезнең, аның сүз сәнгатенең йөз аклыгы булырлык мирас калдырган гүзәл затларның берсе. Муса Жәлил — гражданлыкка һарманлыгы, шигъри батырлык үрнәге күрсәткән, милләтебезгә бай әдәби мирас калдырып һәлак булган шагыйрь. Ул үз илен олы хисләр белән яраткан, кайнар йөрәкле зур шагыйрь булып танылды. Үлемнең күзенә карап язган эсәрләре аның исемен мәңгелек итте.

Муса Жәлил Бөек Ватан сугышына рухи яктан югары дәрәжәдә үскән, ныгыган шагыйрь булып килеп керә. Ул сугышның беренче көннәрендә үк, халыкны бердәм көрәшкә чакырып, ялкынлы шигырьләр ижат итә. Аның һәр шигырендә жиңүгә ышаныч, фашизмга чиксез нәфрәт, Туган илгә мәхәббәт яңгырый.

Жыр өйрәтте мине хөр яшәргә
Һәм үләргә кыю ир булып.

Гомерем минем моңлыбержыриде,
 Үлемем дә яңгырар жыр булып —

дип, язган Туган илен яратучы шагыйрь. Советлар Союзы Герое, Ленин бүләге лауреаты М. Жәлилнең тормыш һәм ижат юлы татар әдәбиятын да иңюгары биеклекләрнең берсе, халкыбыз горурлыгы булып тора.

Шагыйрьнең фронт лирикасы тупланган шигырьләре 1943 елны Казанда «Тупчы анты» исеме белән басылып чыга. Әлеге жыентыкка керегән /шигырьләр көрәшкә өндәп рухландырып, халык нәфрәтен чагылдыра аны. Шагыйрь бөтен көчне жиңү өчен тупларга өнди. «Әйдә, жырым» шигырендә дошманга каршы изге сугышка күтәрелгән шагыйрь-образы алгакилеп баса. Әдип жырның рухи көченә тирән ышаныч белән «Фашистларга каршы пуля һәмжыр бил каешымда бергә саклана», — дипяза. Шигырь фашизмга тирән нәфрәтне, лирикгеройның халык өчен үлемгә дәэ зерикәнән, ялкынлы дәртенкүрсә түбелән тәмамлана. «Хуш, акыллым» шигырен дэшагыйрь үзенә хисләрән тагын да тирән рәкчагылдыра. Шулуक्вакытта, сөйгәнәнә булган мәхәббәт хисе туган илен ярату тойгысына үсеп әвереләп, кеше өчен иң газиз булган бу икетөшенчәнәң берлегәнә ирешә. Муса Жәлилнең бу чорда язылган «Тупчы анты», «Чулпанга», «Күпер», «Каска» шигырьләрен үзәк тема, үзәк мотив берләштерә: лирик геройның Ватанны сакларга анты, фашизмга каршы көрәшкә чакыру, жиңү хәтердән чыгармыйча, сугышка ачу-нәфрәт хисе.

Тынычлыкны саклап, корыч тубым,
 Чикне сүзсез озак күзәттең.
 Вакыт житте, сиңа сүз бирелде,
 Әйт нәфрәтен бөөк йөрәкнең.

Муса Жәлилнең фашист тоткынлыгында ижат иткән шигырьләре әдәбият тарихында «Моабит дәфтәрләре» исеме белән кереп калды. Жыен тыкка тупланган шигырьләр шагыйрьнең олый өрәнге рухыныклыгын, туган иленә бирелгәнлеген, шигырьләренә чын мәгънәсендә үлемсез корал итеп күтәргәнән раслаучы маяк булып торалар.

Шигырьләрдән калкып чыккан шагыйрьгажәеп зур гомумиләштерү көченә ия. «Кичер, илем», «Ирек» кебек әсәрләрендә туган илгә мәхәббәт, ирекнең кадере авыр коллык газаплары белән чагыштырыла.

Мин кол монда, йортсыз — ирексез,
 Ирексез һәм илсез-мин үксез.
 Атам-анам булганбулса да,
 Булыр иде урыным бусага.

«Кошчык» шигырендә дошман «тирес корты» на әверелдерергә теләп кол иткән, тимерчыбыкка уралган шагыйрь образы алгакилеп баса. Әсәрдә кошчык лирик геройның якын дусты, кайгысын уртаклашучы, аның соңгывасыятен туган халкына тапшыручы булып кала. Кошчык — ирек символы.

Соңгы кабатбулса, тыңла, кошчык,
 Соң теләген мәгърур жанымның;
 Оч син илгә нәфрәт һәм мәхәббәт
 Жыры булып тоткын шагыйрьнең.

Фашистларның ерткычлыгын сурәтләгән вакый галарда Жәлилнең тирән нәфрәте, үч алырга чакыруы чагыла. Бигрәктә «Вәхшәт», «Бүреләр», «Кызүлемә», «Яшьана» көчле рухта язылган.

М. Жәлилнең туган як табигате, аны саклау, кош-кортка һәм хайван-нарга мәхәббәт темалары да чор рухы һәм патриотизм белән үрелеп бара. «Бакчачы», «Имән» һ.б. шигырьләре шуның ачык мисалы.

Шагыйрь Муса Жәлилнең «Ана бәйрәме» — сугыш чоры фажигасен эченә алган эсәр. Ил һәм шәхес язмышын хәл иткән дөһшәтле чынлыкны, фашистлар китергән фажигане автор әкият алымнары аша сурәтләп бирә. Ана дошманга каршы көрәшкә киткән уллары, аларның билгесез язмышлары өчен борчыла. Ике улын югалткан хәсрәтле Ана соңгы юанычы, өметте — кече улының язмышы өчен борчыла. Ил азатлыгы өчен көрәштән өчен чеулы жиңүче сыйфатында кайта. Ананың шатлыгына чик-чама юк, ал су байракка күзләрен сөртә-күзе ачыла. Ил шатлыгы белән аның йөрәк ярасыда төзәлә.

Ана үзенең батыр уллары белән чынкүңелдән горурлана:

Илдә мәңге үлмәс ат белән
 Үлә белгән уллар үстердем.

М. Жәлилнең тормыш юлы, героик көрәше һәм үлемсез ижаты, легендага әйләнеп, төрле телләрдәжыр булып яңгырады. Сугыш темасы, Туган илгә эчкерсез мәхәббәт, фашист ил басарларының явызлыгын сурәтләүдә зур уңышка иреште. Ул безнең яраткан фронтовик шагыйрьбез, татар халкының горурлыгы, бөек улы, каһарманы. Халык тормышы турында чуарламыйча, кирәген генә белеп ижат итүче Жәлил гомере җырга әверелде. Яшәү, Көрәш Батырлык турындагы мәңгелек җырул хәзер! Ул җырбезгә битараф булырга ирек бирми, безне янарга, дөрләргә өйрәтә, халыклар бәхете өчен көрәшкә әенди.

Муса Жәлил поэзиясенең көчлелеге дә — шигырьләренең туган илгә мәхәббәт, патриотик хисләр белән сугарылган булуында.

Кулланылган әдәбият

1. Галимуллин Ф.Г. Муса Жәлил. Сайланма эсәрләр. 31 нче том, Казан: «Хәтер» нәшрияты, 2004.
2. Даутов Р., Нуруллина Н. Совет Татарстаны язучылары: библиографик белешмә. Казан: Татар. китап нәшрияты, 1986.
3. Мусин Ф.М., Хәбибуллина З.Н., Закирҗанов Ә.М. Рус урта гомуми белем бирү мәктәбенең 11 нче сыйныфында укучы татар балалары өчен дәреслек-хрестоматия. Казан: «Мәгариф» нәшрияты, 2000.
4. Хәйбрахманова Р.Г. Бөек Ватан сугышы чоры поэзиясе. Казан: «Хәтер» нәшрияты, 2005.

БАЛЫК БИСТӘСЕ РАЙОНЫ ЮГАРЫ ТЕГЕРМӘН АВЫЛЫ ТОПОНИМНАРЫ

*Д.И. Габдуллина, студент
Фәнни җитәкче — Г.Ф. Зиннатуллина
А.Н. Туполев исемендәге Казан мили
тикшеренү техник университеты
(Казан, Рәсәй)*

Һәр авылның үз тарихы, үз атамалары бар. Халык авылның кое-чишмәсенә елга-күленә, чокыр-басуларына, урман-болыннарына бик матур исемнәр биргән.

Географик исемнәр белән без балачактан ук очрашабыз. Туган йортыбыз урнашкан авыл, урам исемнәре, авылыбызның тирә-ягындагы тау, чокыр, басу, болын, елга, күл һәм башка географик объектларның атамалары кечкенәдән үк безне үзенә тартып тора.

Күренекле галимнәр, фән эшлеклеләре озак еллар дәвамында топонимиканы өйрәнү белән шөгыльләнәләр. Академик Гомәр Саттаровның «Туган жирем, туган авылым», «Атамалар дөнъясына сәяхәт», профессор Фирдәвес Гарипованың «Авылларны сөям жаным-тәнем белән», «Авыллар һәм калалар тарихыннан» дигән китапларында татар авылларының килеп чыгу тарихлары, ономастика турында бай һәм кызыклы мәгълүмат бирелгән.

Чыганаclarга һәм риваятьләргә нигезләнеп, Тегермәнлек авылының килеп чыгышына караган 4 риваять җыелды. Вак чишмәләрдән зур елгалар барлыкка килә, кечкенә авыллар тарихыннан олы тарихыбыз — туган илебез, Ватаныбыз тарихы туа. Кем булуыңны белү өчен, туган ягыңны тарихи яктан гына өйрәнү җитми, ә географик яктан өйрәнү дә зур әһәмияткә ия.

Безнең авыл табигате чишмәләргә бик бай: барлыгы 9 чишмә һәр иртәдә үзенә моңлы җырын суза. Әби-бабаларыбыз чишмәләргә элек-электән бик матур исемнәр биргәннәр: Был-был чишмәсе, Ярулла чишмәсе, Типай чишмәсе, Афзал чишмәсе, Чү-чү чишмәсе, Каюм чишмәсе, Зариф бабай чишмәсе, Галәү чишмәсе, Ат чишмәсе.

Без чишмәнең аталу тарихын өйрәндөк. Кайбер кешенең күңелендә мондый сорау туарга мөмкин: хәзерге вакытта, урамда су колонкалары тезеләп торганда, авылдагы кайбер өйләргә чишмә суы торбалар аша агып килгәндә, ул чишмәнең нинди исем белән аталуын белү безгә, яшьләргә, ни өчен кирәк соң? «Үткәннән белмәгәннең — киләчәгә юк», — ди, халык. Димәк, без авылның үткән тарихы белән кызыксынабыз икән, киләчәгебездә мәгънәле булып.

Балык Бистәсендә урманнар барлык мәйданның дүрттән бер өлешен алып тора. Ылыслы, киң яфраклы урманнар Шомбыт елгасы, Суша елгасының өске өлешендә урнашкан. Безнең якларда һава чиста, саф, табигате бик матур.

Балык Бистәсенен тарихы бик үзенчәлекле. Монда яшәүче һәркем үзенен чыгышы һәм район тарихы белән горурлана. Балык Бистәсе авылы, патша Борис Годунов указы буенча, XVI гасыр ахырында нигезләнә. Иң элек хәрби корылма төзелә. Аның тирәсендә төрле губернияләрдән килгән крестьяннар яши башлыйлар. Аларның барысы да үзләренен тормышларын балык тоту шөгыле белән бәйләләр. Балыкның ниндиләрен генә тотмыйлар алар: белуга, стерлять, осётр.

Хатын-кызлар челтәр үрү белән шөгыльләнгән. Бу бәйләнгән челтәрләргә сорау зур булган. Менә шундый тырыш, хезмәтчән халкым минем Балык Бистәмдә. Алар житештереп кенә калмаганнар, шулай ук бик оста итеп сата да белгәннәр. Төрле ярминкәләр, базарчылар оештырганнар. Ә иң мөһиме: районыбызның су буена урнашуы сәүдә итү өчен бик нык ярдәм иткән. Районыбызда хәзерге көндә дә ул заман һөнәрчеләренен йортлары саклана һәм алар шул чорның бизәге булып тора. Районыбызның гербында һәм флагында да шушы һөнәрчеләренен хезмәтләре сурәтләнгән. Олы Юлга, Тегермәнлек, Күгәрчен, Котлы Бүкәш, Яна Арыш — районыбызның зур авыллары.

Үзем Тегермәнлек кызы булгач, үз авылым турында да сөйләп китәсем килә. Аның башлангыч тарихы турында берничә риваять бар. Шуларның беренчесе. Авыл Болгар дәүләте чорында Кама елгасының уң ягына Тимерхан исемле кеше житәкчелегендәге жиде гаилә, хәзерге Югары Тегермәнлек авылы урынына күчеп килгән. Аларныңдүртесе Югары авылга нигез салса, өчесе, елга буйлап аска төшеп, Түбән авыл урынында утырган.

Югары Тегермәнлекнең үзәгендә өч чишмә аккан. Шул урында беренче йортлар салынып, безнең бабайлар яши башлаган.

Икенче риваять. Гаиләләр саны 5 булып, аларның өчесе Югары авыл урынында кала, икесе Түбән Тегермәнлеккә нигез сала. Нинди генә риваятькә тукталсак та, алар буенча Югары һәм Түбән Тегермәнлек авылларына нигез Болгар ханлыгы чорында ук салына. Имеш, авылның атамасы да Тимерхан исемле кешедән калган.

Авыл тарихы турында тагын бер риваять билгеле. Ул 1320 елларда барлыкка килгән дип әйтелә. Бу чорда Алтын Урда дәүләте составына кергән элекке Идел буе Болгар дәүләтенең үзәк һәм көньяк районнарында яшәүчеләр төньяккарак — Каманың уң як һәм Иделнең сул як яр буйларына күченеп яши башлыйлар. 14 гасырның беренче яртысында Алтын Урда дәүләте тәхет өчен көрәш башлана. Болгар жирләре өчен үзара сугышлар алып бару халык хужалыгына тискәре йогынты ясый. Шулай ук Болгар жирләренә бәла-казаның зуррагы урыс ушкуйниклары (елга юлбасарлары) китерә. Сарайда тәхет өчен көрәш алып бару аркасында үзәкнең калган өлкәләргә игътибары кимүеннән файдаланып, 1360, 1366, 1374, 1391 елларда юлбасарлар Болгарга ябырыла. Шул вакытта бик күп шәһәрләр һәм авыллар да талана. 1370, 1376 елларда урыс кенәзләре яу белән килеп зур зыян китерәләр. Шушы югарыда санап узылган вакый-

галар Болгар төбөгөндөгө халыкның Чулман кичеп авылга нигез салулары да ихтимал. Төбөктөгө кайбер авыллар шул чорда төзелгән.

Тагын бер риваять Югары Тегермәнлек авылының тарихын 1380 ел белән бэйли. Авылдашлар әйтүе буенча, имеш, элекке елларда зыяратның капкасында шушы ел саны язылган булган. Бу датаның беренче кеше күмелгән ел исәбе белән бэйле булуы да ихтимал. Шулай да авылга кайчан нигез салынуын риваятьләргә генә ышанып билгеләргә ярамый.

«Безнең якта күп кенә товарлар житештерелә, алар уңышлы гына Чистай, Балык Бистәсе базарларында сатыла. Шулардан агач кисмәкләр житештерү беренче урында торган. Мәсәлән, Түбән Тегермәнлектә 3 гаилә шөгыйльләнсә, Югары Тегермәнлектә 6 гаилә бу һөнәрне үз иткән. Ат жигеп йөрү өчен кирәк булган әйберләргә ясау шулай ук киң таралган. Дуга бөгү буенча Югары Тегермәнлек кешеләре дан казанганнар. Элек-электән безнең бабайлар тире эшкәртү белән шөгыйльләнгәннәр. Болгар дәүләте чорыннан ук алар күрше-тирә өлкәләрдә һәм ерак илләрдә дан казанганнар. Югары Тегермәнлек, Олы Солтанда тире илгәннәр. Шулай ук киез итек баскан очрактар да күзәтелгән. Тире иләү, күннән тегүче осталар да хәзергә көндә дә бар. Күрәп торганыбызча, 19 гасыр ахырында район кешеләре игенчелек һәм терлекчелектән тыш, вак товар житештерү белән дә шөгыйльләнгәннәр. Бу үз чиратында безнең бабаларыбызның элек-электән үк күп кенә һөнәрләргә ия булуларын күрсәтә тор» [3, б. 250–251].

Безнең авылның читендә зур елга — Шыкмаша елгасы бар. Аның тарихы гаять кызык һәм шаян. Элеккеге вакытта утынны алдан эзерләп куярга мөмкин булмаган, чана тартып урманга чыбык-чатыр жыярга барганнар. Менә бер кеше, карлы кышкы көндә чанасын тартып, утын алып кайтып килә икән. Аңа шактый гына тирән ерганакны аркылы чыгарга кирәк булган. Чана авыр булу сәбәпле, ул карга бата барган һәм бөтенләй тартып булмас дәрәжәгә житкән. Чана хужасы, имеш, алай да итеп караган, болай да итеп караган, соңыннан туеп, «Шыкмашаңшыкма инде», — дигән дә утынлы чананы калдырып киткән. Шул вакыйгадан соң бу елгага «Шыкмаша» исеме кушылып калган.

Янәшә урнашкан Югары һәм Түбән Тегермәнлек авылларын кечкенә генә елга аерып тора. Аның исеме — Ялмыш. Бу топонимның тарихы берникадәр күнелсез. Бер көнне бу елга аша салынган күпердә каракаршы килүче ике жайдак очраша. Икесе дә авылның иң бай, иң көчле кешеләре була. Билгеле, берсенең дә юл биреп, икенчесен уздырасы килми. Нәтижәдә, зур тизлек белән килүче чабышкылар бәрелешә һәм ике жайдак та вафат була. Тәкәбберлек һәм мин-минлекнең яхшыга китермәве онытылмасын, башкаларга гыйбрәт булсын дип, авыл халкы бу елгага Язмыш дигә атама бирә. Еллар агышында аның исеме Ялмышка әверелә, әмма барлыкка килү тарихы онытылмый: күпләргә сабак булып кала.

Бөтен тереклек дөньясын татлы суы белән ләззәтләндергән, бернинди музыка коралы да чыгара алмаган чыңлавы белән күңелләргә иркәләгән чишмәләр турында нинди генә шигырьләр, жырлар язылмаган. Гомумән, үзенең жырларында чишмәне мактап, чишмәне сагынып искә алмаган шагыйрь бармы икән? Саф чишмә суын эчеп үскән авыл баласы, язмыш аны кайларга гына ташласа да, үзенең туган ягын онытмас, көянтә-чиләкләп су ташыган чишмә юлын күңелендә иң кадерле ядкарь итеп саклар.

Чишмә суы элек-электән иң кадерле сыйлардан саналган: кунак килсә, берәрсе ерак юлдан кайтса, чишмә суыннан чәй куйганнар. «Суыбыз бик тәмле безнең», — дип, чын күңелдән горурланып, кунакны кыстый-кыстый сыйлаганнар.

Чишмәләр су чыганагы гына түгел, күңел тынычлыгы бирүче ял урыны да. Элек яшь кызлар чишмә юлында үзләренә бәхет, саулык сораганнар. Күпме парлар чишмә буенда күрешеп, вәгъдә бирешкәннәр. Әле хәзер дә авылыбызда Ураза, Корбан гаите бәйрәмнәрендә ир-атлар мәчеткә киткәч, хатын-кызлар чишмә суы алып кайталар. Чишмәгә төшкәндә, менгәндә теләкләр теләнә. Чөнки бу көндә чишмә юлында теләнгән теләкләр кабул була дигән сүз дә бар.

Авылымның табигате чишмәләргә бик бай. Аларга атамаларны күбесенчә чишмәне чистартып, карап торган кеше исеме яки кушаматы белән атап йөрткәннәр. Бүген дә алар шул атамалары белән халыкта сакланалар. Аларның суларын эчеп куйсаң, жанга, тәнгә рәхәт була. Кайберләре хәтта шифалы үзлекләргә дә ия.

Был-был чишмәсе. Бу сулыкка ераклардан бик күп кошчыклар килеп су эчә торган булган, аларның төрлечә сайрауларыннан чыгып, авыл халкы Был-был дип атаган.

Ярулла чишмәсе. Бик борынгыдан шул урында Ярулла исемле бабай яшәгән. Ул үзе казып чишмә чыгарган, ташлардан, чүп чарлардан чистарткан. Гомер буге шуны барлап, кадерләп, хөрмәтләп тоткан.

Типай чишмәсе. Типай кушаматлы кеше карап торганга кушканнар.

Афзал чишмәсе. Афзал абый карап, чистартып торганга, аның исеме белән атаганнар.

Чү-чү чишмәсе. Чү-чү кушаматлы кешеләр караганга кушканнар.

Каюм чишмәсе. Каюм бабай карап торганга кушылган.

Ат чишмәсе. Элек атларны көтүлектән шул чишмәгә алып килеп эчәрткәннәр һәм шунлыктан Ат чишмәсе исеме биргәннәр.

Зариф бабай чишмәсе. Риваятьләр буенча, кайчандыр авылыбызга Зариф исемле дәрвиш килгән. Ул ачлык елларында авылыбыз читендә үлгән һәм шул урынга күмелгән. Сонрак бу урыныннан чишмә юл ала. Менә шул вакыттан бу чишмә аның исеме белән атала башлый һәм суы бик шифалы, урыны изге урын булып санала.

Галәү чишмәсе. Галәү бабай карап торганга кушканнар.

Шундый күп сулы чишмэләрнең берсе — «Зәм-зәм» чишмәсе. Зәмзәмия әби карап торганга кушканнар. Ул Түбән Тегермәнлектә бердәнбер чишмә. Шуңа күрә «Зәм-Зәм» чишмәсен Түбән Тегермәнлек халкы бик кадерләп саклай.

Тикшеренүләрдән күренгәнчә, микротопонимнарның барлыкка килүләре жәмгыятьнең һәр чорына хас күренеш. Аларның чыганаclarы бик еракка, борынгы тарихка барып тоташа. Гасырлар үтү белән, кайбер атамаларның баштагы исемнәре онытылган. Авыл халкы аларга яңа исемнәр кушкан, ә күбесе исә борынгы атамалары белән аталып йөри.

Без өйрәнгән чишмә, тау, елга атамаларының тарихын төркемнәргә бүлү нәтижәсендә төрлечә аталган топонимнарның булуы ачыкланды.

1. Иң күбе кеше исемнәренә нигезләнган микротопонимнар: Ярулла чишмәсе. Афзал чишмәсе. Каюм чишмәсе. Зариф бабай чишмәсе. Зәм-Зәм чишмәсе.

2. Кушаматка нигезләнган микротопонимнар: Типай чишмәсе, Чүчү чишмәсе.

3. Кошларга нигезләнган микротопоним: Был-был чишмәсе.

4. Кешене кимсетеп ясалаган микротопоним: Шыкмаша елгасы.

5. Географик урынга бәйле микротопонимнар: Сулы тау, Урта тау, Алгы тау.

Тикшерү эшен йомгаклап, шундый нәтижәгә килдек: топонимик атамалар — халык ижатының гасырлар буена жыелып килгән асыл жәүһәрләре, үзенчәлекле мирасы.

Топонимик атамаларның аталу тарихын тикшерү — туган якның тарихын өйрәнү дигән сүз. Ә туган якны төрле яктан өйрәнәп, без үзебезнең тамырларыбызны беләбез.

Әдәбият исемлеге

1. Габдрахманов И. Югары Тегермәнлек жирләре, халкы, тарихы. Казан 2007.
2. Гарипова Ф.Ф. География Рыбно-Слободского района. Справочник. Рыбная Слобода, 2007.
3. Саттаров Г.Ф. Туган жирем, туган авылым // Мәгариф. 1996. № 11.
4. Трофимова М.И. Рыбная Слобода. Живые голоса. Казань 2006.
5. Шәфигуллин Г. Югары Тегермәнлек хәбәрләре. Чаллы. 2010.

ЯЗУЧЫЛАР ИЖАТЫНДА БАЛАЛАР ДӨНЬЯСЫ

*Л.Ф. Губайдуллина, учащийся
Фәнни җитәкчеләр — Г.Ф. Зиннатуллина,
Абдулла Алиш исемендәге Гимназия №20
(Казан, Рәсәй)*

Бүгенге көн әдәбиятында балалар дөнъясын яктырткан язучылар бик күп. Шулар арасында иң танылган язучыларның берсе — Фәнис Яруллин. Ул халык арасынан чыккан һәм түбәннән күтәрелгән әдипләрнең берсе. Шуңа күрә аның әсәрләре дә тормышчан, күңелгә якын.

Үзенен эсэрлэрендә эдип тормышның төрле якларын ачып бирә, анын моңа кадәр беркем яктыртмаган почмакларын нурландыра, укучыларга моңарчы каләм әһелләренең игътибарынан читтә калган якларын күрсәтә.

Аннан тыш, бүгенге көндә балаларга тәрбия бирә торган эсэрләр бик аз. Үсеп килүче яшь буынга тәрбия бирүдә зур роль уйный торган эсэрләр булу бик мөһим. Бу каһарман язучының ижаты гына түгел, тормыш юлы, батырлыгы, көчле рухы да сокландыра. Яшьтән урын өстендә яткан килеш университет тәмамлау, бөтен дөньяга танылган эсэрләр ижат итү — ул, чыннан да, зур батырлык.

Бик күп фән эшлеклеләре, тәнкыйтьчеләр, әдәбиятчылар Фәнис Яруллинның ижатын өйрәнүгә зур игътибар бирәләр. Әледән-әле Марсель Әхмәтжанов, Рәдиф Гаташ, Марс Шабаев һәм башка күренекле шәхесләрнең «Шәһри Казан», «Мирас», «Фән һәм мәктәп», «Идел», «Казан утлары», «Юлдаш», «Мәдәни жомга», «Ватаным Татарстан» кебек газет-журналларда аның турында мәкаләләр, фәнни эшләр язылып тора.

Бу мәкаләбезне язуда түбәндәге максатларны куйдык:

- Фәнис Яруллинның шәхесен ижаты белән бәйләп өйрәнү;
- Эдип ижатын балаларга әхлакий тәрбия бирү аңынан өйрәнү;
- Фәнис Яруллин ижатына балаларда кызыксыну уяту.

Әлеге максатларыбызга ирешү өчен алдыбызга түбәндәге бурычларны куйдык:

- Аналарга багышланган теманың тәрбия бирүдә ролен күрсәтү;
- Автор әкиятләренә генә хас үзенчәлекләрне ачу;
- Эдипнең шәхес буларак формалашуында табигатьнең ролен ачыклау;
- Фәнис Яруллин ижатының дөнья күләм эсэрләренә тик булуын исбатлау.

Фәнис Яруллин шагыйрь дә, язучы да, әкиятләр остасы да. Аның ижатындагы үзенчәлекле сыйфатларның берсе — һәр эсәрен үз жаны аша уздырып, теге яки бу вакыйгаларга бәя биргәндә, тормышта тупланган бай тәжрибәсеннән һәм ачы язмыш сабакларынан файдаланып, шулар аша тормыш күренешләренә объектив бәя бирә белүен әйтергә кирәктер.

«Алтыннан кече түгел мин,

Ипидән олы түгел.

Үлемнән көчле түгел мин,

Тик язмыш колы түгел», — дип яза ул үзенен бер шигырендә. Ә икенче бер шигырендә:

«Гигант булмасам да кәрлә түгел,

Бәхетемә буюм житәрлек.

Халык мине үзенен иңнәрендә

Киләчәккә бара күтәрәп», — дип яза. Әлеге юллардан эдипнең ни дәрәжәдә көчле рухлы булуын, тормышны яратуын, тормышта үз урынын белүен күрәбез. Ул ижатының киләчәк буыннарга да барып ирешәчәгенә ышануын белдерә. Юкка гына ул:

«Мин халкымның баласы,

Баласы — күз карасы», — дип язмагандыр.

Һәр шагыйрь яисә язучыны аның шәхесе аша гына аңлап буладыр, мөгаен. Юкка гына: «Шагыйрьне аңлайсың килсә, аның туган якларына бар», — димиләрдер. Чөнки һәр кеше, шәхес буларак, нәкъ менә үзенң туган ягында формалаша башлай. Авыл үзенң ягымлы һәм шәфкатьле табигате белән кеше жанында олылык һәм мәрхәмәт хисләре уятса, аның шат күңелле кешеләре туган телнең нәфислеген, тирәнлеген, нечкәлеген тоярга өйрәтә. Ләкин әле шәхес үсешенә болар гына житми. Фәнис Яруллин ижатына күз салсак, аның халкыбыз традицияләрен, борын-борыннан килгән жырларын, төрледән-төрле уеннарын тирәнтен белүе күзгә ташлана. Мәсәлән, Сабантуй бәйрәменә халыктан бүләк жыю күренешләрен, кичке уеннарда кызларның, егетләренң бергә-бергә жырлаган жырларын, бию-такмакларын, кызларның утырмага йөрү, кешеләрнең бер-берләренә йомышка керү кебек гореф-гадәтләрен сурәтләү аша, әдип халык традицияләренең мәгънәләрен яңача ача. Халыкның үз эченнән чыкмаган әдип халыкча фикерли дә белми. Ә Фәнис Яруллинның әдип буларак көче халыкның рухын аңлау, аны үзенчә ачып салу. Бу бик зур биеклек. Шушы биеклек аның үзен дә шәхес буларак үстерә.

Шәхес булып формалашу кечкенәдән башлана. Алты баланы аякка бастырыр өчен утыз биш яшьтә тол калган анага эшнең төрлесен эшләргә туры килә. Тегү, бәйләү, киндер сугу, балаларына өс-баш эзерләү — болар бар да балалар алдында башкарыла. Кечкенә Фәнис, әнисе тегү теккәндә — машинасын әйләндерешеп, киндер сукканда — жепләр катырып, әнисенә ярдәм итәргә тырыша һәм, үзе дә сизмәстән, ижат процессында катнаша. Ижади эш малайныңүз аңын үстереп кенә калмый, күңелендә кеше хезмәтенә хөрмәт, ихтирам тәрбияли.

Шәхес формалашуда табигать тә зур урын тота. Фәнис Яруллин-туып-үскән Кызылъяр авылы матур әрәмәләре, бормалы Ык сулары, офыктан зәңгәрләнеп күренеп торучы биек таулары белән данлыклы. Уйсулыкларның иркенлеге, тауларның биеклеге, төннәрнең серлегеге хисчән малайда матурлыкка, камиллеккә омтылу хисен уяталар.

Табигатьтә булган гармония, тормыштагы ижади эшкә омтылу өстенә тагын факторны әйтергә кирәктер. Бу — Фәнис Яруллинның кечкенәдән үк һәр эшне үз ирке белән эшләве. Зур гаиләдә әхлакый якка һәрвакыт басым ясап торырга кирәк шул. Әни кеше һәр баласына эшне бүлеп бирә. Башыңны эшләтсәң, теләсә нинди авыр эшне дә жиңелрәк итеп башкару юлын табып була. Эшне үзең теләгәнчә эшләү ирке — Фәнис Яруллинның күңелендә яткан сәләтен ачарга һәм уңай сыйфатлар тупларга ярдәм итә.

«Минем канымда февраль бураннарының уйнаклыгы, күңелемдә Өмташ тавының горурлыгы, жанымда Ык елгасының ярсуы, хисләремдә мең төрле әрәмә чәчәкләренең назы, холкымда дала жылларенең үжәтлеге, бәдәнемдә тау имәннәренең ныклыгы бар. Табигатемдә булган

шушы сыйфатлар кояшны каплаган кара болытлар аша йолдызлы күкләрне күрергә, тыннарны куырып алырлык салкыннарны сулышым белән жылытып, үз шигъри төлемне үстерергә, шул гөлләремнең орлыкларын кешеләр күңеленә чәчәргә мөмкинлек бирде», — дип яза ул үзе турында «Көзгә моң» китабына кереш сүзендә.

Бәхет беркемгә дә жинел бирелми. Бигрәк тә, тимер божра белән кыскандай, кымшана да алмый яткан Фәнис Яруллинга сәламәт кешеләр белән ярышып эшләү, өметсезлек упкынына чуммас өчен бик нык тырышлык кирәк. Шушы кыен шартларда ирешкән бәхетен кулыннан ычкындырмыйча тота белә әдип. Бүгенге көндә аның һәрбер эсәре үз укучысын, әдәбиятта үз урынын тапты. Теленәң байлыгы, холыкларны ачудагы нечкәлеге, эсәрләрендә артык сүзләренәң булмавы, иң тирән кичерешләренә дә гади һәм аңлаешлы итеп ача белүе, эсәрләрендәге тема яңалыгы, тормыш проблемаларын күтәрүдәге новаторлыгы — болар барысы да аның олы язучы, бөек шәхес икәнен раслыйлар.

Фәнис Яруллин ижатының тәрбияви ягын әйтеп үтмәсәк, бу олы әдиһне һәм шәхес, һәм язучы буларак ачып житкерә алмас идек. Кайсы гына эсәрен алып карама — әкиятләр яки балалар өчен язылган поэмалар дисеңме, шуклыкка корылган шигырьләр дисеңме — боларның һәркайсында олы фикер, саф эхлак һәм матурлыкка омтылу ята. Ә бит эхлак, әдәп турындагы эсәрләр — үзе тәрбия инде. Мисалга «Өч кыз һәм унөч алма» дигән поэманы китерергә мөмкин. Өч кыз үзләренәң бакчаларында алмагач үстерергә тели. Менә алар бер ташландык бакчада ятимләнеп калган алмагачлар күрә һәм бер нәни алмагачны үз бакчаларына күчереп утырталар. Аңа су сибеп, тәрбияләп үстерәләр. Ниһаять, бер язны боларның алмагачы чәчәк ата һәм унөч алма бирә. Өч кыз, әти-әнисе белән бишәү, алманы бүлә башлыйлар. Унөч алманы һәркемгә тигез итеп бүлеп булмый. Шунда балаларның киң күңеллелекләре ачыла да инде. Кызлар артык алмаларны үзләренә түгел, әти-әниләренә бирергә тырыша, алай да булмагач, алар алмаларны дусларына алып китәләр. Бер караганда, гади генә тема кебек, әмма моның төбөндә зур тәрбияви проблема ята. Гомумән, Фәнис Яруллинның кайсы гына эсәрен алма — һәркайсы тәрбия бирүдә кулланма булырлык.

Талантлы язучы үзенәң әкиятләре аша да бик мөһим эхлак мәсьәләләрен хәл итүгә ирешә. Баланың табигате шундый (бу сыйфат гомер буге саклана дисәк тә, хаклы булырбыз), ул «тегеләй эшлә дә, болай итмә» дигәнне яратмый. Ә менә балаларның яраткан жанры булган әкиятләр аша язучы тәрбия темасын чишүдә зур уңышка ирешкән. Фәнис Яруллин әкиятләрендә мәрхәмәт, шәфкать төшенчәләре зур урын алып тора, э кансызлык, бәгырьсезлек, куркаклык, алдау юлы белән максатка ирешү катгый рәвештә тәнкийтләнә. «Юылмас хурлык», «Кояштагы тап» кебек әкиятләре моның ачык мисалы.

Суга салып эретелгән шикәр тәмен эчеп карамыйча белеп булмаган кебек, Фәнис Яруллин әкиятләренен тирән катламнарын да укый-укый, уйлана-уйлана гына төшенәсең.

Фәнис Яруллин әкиятләренен шартлы рәвештә биш үзенчәлеген күрсәтергә мөмкин:

1. Телгә сак мөнәсәбәт, шигъриятлелек. Кайбер әкиятләрен ул телнен бөтен мөмкинлекләрен ачар өчен яза кебек. Мәсәлән, «Тылсымлы ачык» әкиятте омонимнар белән баланың фикерләү сәләтен үстерергә, телебез байлыгының тирәнлегенә төшенергә, кыскасы, баланың зиһенен чарлау өчен язылган дияргә була.

2. Автор үз әкиятләрендә иң мөһим нәрсә итеп физик көчне түгел, әхлакий сафлыкны, намусны һәм вөжданлылыкны куя.

3. Фәнис Яруллин әкиятләрендә мәрхәмәт төшенчәләре зур урын алып тора, ә кансызлык, куркаклык тәнкийтләнә.

4. Язучы әкиятләренен тормышка якын булуы. Аларны әкият белән хикәя арасында торучы бер жанр дип тә карарга мөмкин. Тузга язмаган куркыныч фантастика телевизор экраннарын яулаган чорда, мөхтәрәм язучыбызның тормышчан әкиятләр язуы, бала күңеленә кансызлык үтеп кермәсен дип тырышуы, явызлыкка яхшылыкны каршы куеп көрәшүе күңелдә якты хисләр уята.

5. Әсәрдән әсәргә авторның олы шәхесе, катлаулы һәм гыйбрәтле язмашы чагыла. Бу геройларның авыр ситуациядәге кичерешләрендә күренә. Ләкин моны күрер өчен бик сизгер күңел кирәк.

Әдипнең нәниләр өчен язган шигырь-поэмаларын укысаң, аны бөтен ижатын балаларга гына багышлаган язучы итеп күз алдына китерәсең. Нәниләргә багышланган шигырьләрендә жорлык, шуклык, тапкырлык авторның табигатеннән киләдер.

«Эзләдем ди апасын» шигырендә бер малай, өйдә ялгыз гына калгач, телевизорын сүтеп ташлый:

«Эчтән лампаларын алып,

Өеп куйган барчасын.

Нишләдең син дигән идем

Эзләдем ди апасын», — дип тәмамлана шигырь. Әдип баланың холкына хас кызыксынучанлыкны юмор аша бирә. Шунның белән әсәрен кызыклы итә. Баланың тапкыр җавабы укучыны көлдөрү өчен генә бирелми. Тапкыр җавап — зирәклең билгесе. Ә зирәклең, якты зиһен, жор тел баланың күңеленә шифалы бальзам булып агып керә. Көлә белгән, үзенен кимчелекләренә юмор аша карый белгән кеше сәламәт була. Язучылар табиблар сыман: табиблар тәнне, язучылар жанны дәвалый.

Фәнис Яруллин лирикасында дөньядагы иң кадерле кешегә — әниләргә багышланган шигырьләр бик күп. Мәсәлән, «Көрсенмә син, әнкәй!» шигырендә (1965) автор кая гына барса да, кайларда гына булса да, лирик геройның күңелендә бу образның онытылмавы сурәтләнә. Ана-

ның улы авылга ялга кайткан, ә әнкәсе улын кочагына сыйдыра алмавына моңсулана, ә лирик герой:

«Кочагыңа синен сыймасам да,

Йөрәгенә, әнкәй, сыямын», — дип әнисен тынычландыра.

«Ана турында баллада» сында автор, киресенчә, тетрәндергеч вакыйганы сурәтли:

«Түшәктә ята

Авыру ана

Бик авыр ана

Бик авыр аңа».

Көчкә-көчкә тын алып яткан ана янына үлем килә дә болай ди:

«...Сиңа ун елны

Өстим янадан.

Ләкин шартым бар:

Бүләк гомернең

Тик үзең өчен

Яшә һәр көнен».

Ләкин аналар, бигрәк тә безнең татар аналары, үзләре өчен генә яши аламы соң?

«Авыру ана

Уйлый да улын,

Әйтә пышылдап:

— Юк, китмә, үлем.

Минем сулышны

Хәзер үк кис тә

Ун ел гомерне

Балама өстә».

Ана хакын яклау — һәр баланың табигый һәм хокукый бурычы. Бу изге газиз зат — балага тормыш бирүче, аны карап, тәрбияләп үстерүче, кеше итүче һәм гомеренең азагына кадәр «балам» дип яшәүче изге зат. Ана — балага акыл, белем, туган тел, тәрбия-тәртип, эхлак-әдәп бирүче, көн күрү, тормыш итү жаен һәм кагыйдәләрен төшендерүче. Шунның белән бергә, Әни хәер-фатиха биреп мөстәкыйль тормыш юлына озаткан балалары өчен жәмгыять каршында җавап тотучы да. Иңнәренә шундый авыр вазифаларны, олы җаваплылыкны йөкләгән әниләребез безнең һәрберебез өчен һәрвакыт иң кадерле, иң газиз кеше булып калырга тиеш.

Аналарның бөөклеге, олы жанлылыгы хәтта легендаларга кергән. Әйitik, бер гашыйк егеткә сөйгән кызы: «Сөюенне раслар өчен миңа әниеңнең йөрәген алып кил», — ди. Мәхәббәтеннән күңел күзе томаланган егет анасының йөрәген күкрәгеннән умырып ала да, сөйгән кызы янына ашыга. Барган чакта абынып егыла. Шунда ананың канлы йөрәге: «Берәр жирең авыртмадымы, улым?» — дип сорый. Фәнис Яруллинның әлегә балладасы да шушы легендага аваздаш. Бу аның тагын бер кат халык авыз ижатыннан оста файдалана белүен күрсәтә.

Шулай ук табигатътәге күренешләрне, табигатътә барган үзгәрешләрне сурәтләгәндә дә шагыйрь ана образын төрле яссылыкта ача. Мәсәлән, карт өянкенең кыш көне бушап калган ояны саклавын, балалары таралгач, үз нигезен саклаучы карт ана белән чагыштыру («Өянке» (1969)); төнлә коелган алмаларны кайгысын әйтми яшертен елаучы анага охшату («Ник коела алмалар?» (1973)); ташландык, «кара көйгән» бакчаны рәнжетелгән ана йөрәге белән янәшә кую («Ташландык бакча» (1985)).

Фәнис Яруллинның үз әнисенә булган хисләре, аңа карата мөнәсәбәтә әнисе үлгәннән соң язылган «Яшьсез генә елый минем йөрәгем» (1996) дип аталган шигъри тупламда бик ачык чагыла.

«Карлыгач» балладасы (1976) да әниләр турында. Анда ананың баласы өчен хәтта үлемгә барырга сәләтле икәнлегә карлыгач образы аша тасвирлана. Барлык кошлар жылы якка киткәч, лирик герой ояда канатсыз туган карлыгач баласын күрә. Ана карлыгач, аны туйдырып, жылытып торыр өчен, башка кошлар белән жылы якка китми кала, һәркөн баласына жим эзләп оча. Ә бер бик салкын көнне ана карлыгач оясынан чыкмый:

«Ни булды икән дип,
Карасам оясын, —
Үлгән ул кочаклап

Канатсыз баласын», — дип тәмамлана баллада. Фәнис Яруллинның балладаларында легенда, романтизм һәм чынбарлык бергә үрелеп бирелә.

Сәнгати көче, ижади пафосы белән Фәнис Яруллин ижаты дөнья әдәбияты казанышлары белән янәшә торырлык.

Шагыйрь, язучы, әдип, халкыбызның каһарман улы Фәнис Яруллинның ижаты безне дөнья ваклыкларыннан, вакытлы ыгы-зыгыдан, өстен булырга, өлкәннәрне хөрмәт итәргә, нәниләргә юл куя белергә, жир йөзәндәге иң изге кешебез — әнкәйләребезгә карата мәрхәмәтле, олы жанлы булырга, кыскасы, чын мәгънәсендә Кеше булырга чакыра. Әдипнең әсәрләре жаныбызны сихәтләндерә, чистарта алган куәтле бер тылсымлы көч кебек.

Фәнис Яруллин аңлаешлы, гади, халыкчан яза. Аның күп кенә шигырьләре халык жырларыннан үсеп чыккандыр кебек. Ул — чын мәгънәсендә сизгер шагыйрь. Аның шигырьләрендә гап-гади көндәлек күренешләр сурәтләнә.

Әдип Фәнис Яруллинның бәрәкәтле һәм игелекле ижаты катлаулы һәм каршылыклы тормышыбызга кыю үтеп кергән сихәтле бер нур сыман, адәм балаларының күңелләрен, рухларын, жаннарын тәмам бозланып катудан саклай, намусыбызны саф килеш сакларга омтыла. Шуңа аның ижаты, тереклек чишмәсе кебек, беркайчан да сәекмәй. Әдип боларның барысына да үзенә вәждән эше итеп карый, шуңа бөтен гомерен багышлай.

Бу мәкаләбезне йомгаклап шуны әйтәсе килә: Фәнис абыйның әкиятләрен бик яратып укыйбыз. Әмма аларны дөньяның күп телләренә тәржемә итәргә иде. Шул әкиятләргә нигезләнеп, туган телебездә мультфильмнар да эшләнсә, барыбыз өчен дә нинди сөенечле һәм күркәм күренеш булыр иде.

Әдәбият исемлеге

1. Балалар әдәбияты: Хрестоматия. Казан: Мәгариф, 2004. 543 б.
2. Даутов Р. Балачак әдипләре: библиографик белешмәлек. Казан: Мәгариф, 2002. 223 б.
3. Сәхапов М. Намуска тугрылык // Казан утлары. 2003. № 3. Б. 48–52.
4. Сверегин Р. Аны беләбезме? 2003. № 2. Б. 130–137.
5. Хужәхмәтов Ә. Шәхес, шагыйрь, тәрбияче // Мәгариф. 2003. № 1. Б. 10–11.
6. Яруллин Ф.Г. Сайланма әсәрләр. Казан: Татарстан Республикасы «Хәтер» нәшрияты, 2002. 480 б.
7. Яруллин Ф.Г. Сайланма әсәрләр, 3 томда. Казан: Татар дәүләт «Мирас» нәшрияты, 1994. 616 б.
8. Яруллин Ф.Г. Сайланма әсәрләр, 5 томда. 1 том. Казан: Татар китап нәшрияты, 2004. 527 б.
9. Яруллин Ф.Г. Шәфәкъ вакыты. Казан: «Рухият» нәшрияты, 2002. 384 б.

Г. ТУКАЙ ШИГЫРЬЛӘРЕНДӘ АРХАИЗМНАРНЫҢ ФОНЕТИК КУЛЛАНЫЛЫШЫ

*А.М. Галаутдинова, студент
Фәнни җитәкчеләр — Д.Х. Хөснетдинов
Казан федераль университеты
(Казан, Рәсәй)*

XX йөз лексикасы үсеше, нигездә, эчке һәм тышкы ресурслар исәбенә байый. «Эчке ресурслар» төшенчәсенә калькалаштыру, иске сүзләрнең мәгънәсен үзгәртү, кушма һәм кыскартылма сүзләр ясау кертәп карала. Төрки әдәби телнең үсеш үзенчәлекләренә диалекталь лексика, сүз мәгънәсенә аерымлануы, сүзнең төрле фонетик вариантларын куллану, аерым сүзләрнең актив кулланылыштан төшеп калулары һәм башка факторлар йогынты ясый. Бу гасыр лексикасында кайбер искергән сүзләр — актив лексикага, кулланылышы бер стиль белән чикләнгән сүзләр башка яисә нейтраль стильгә күчкәндә еш кына мәгънәләрен дә үзгәртәләр.

«Искергән сүз» тамгасы белән теркәлгән алынма сүзләрне алыштыру максатында активлашкан сүзләр, ягъни архаизмнар телебезнең барлык стильләренә дә ныклап үтеп кергән рус-европа алынмалары урынына аларның абсолют синонимнары буларак кулланылышка керә.

Г. Тукай ижатындагы архаизмнар, ягъни *оглан* // *углан*, *олуг*, *ошбу* кебек сүзләрнең кулланылыш үзенчәлекләрен, мәгънәви яссылыгын тикшерү барышында әлегә сүзләрнең еш кулланылуы ачыкланды.

– Син бераз кызган мине, коткарчый, и адәм генәм;
Мондин ары үзеңә, угълыңа, нәслеңгә тимәм.

(«Шүрәле»)

Ушбулар язган шигырьнең, бик кызык шигүрияти:

«Һа! Имеш, солтан, тәти, «Йолдыз» тәти, кызлар тәти!»

(«Мәддахе Истамбул шагырьләре»)

Шигъре Лермонтов вә Пушкин — олугъ саф диңгез ул,
Хәзрәти Пушкин вә Лермонтов, Тукай — өч йолдыз ул.

(«Жавап»)

Ач-ялангач түгел иде бу әби, тик ятса да;

Хат яза угълы, сала аз-маз кызыл, күк акча да.

(«Күк сыер»)

Г. Тукай ижатында кулланылган *олуг, ошбу // ушбу* сүзләре мәгънә-ви яктан урынлы һәм дәрәс кулланылган. Тарихи әсәрләр, аерым авторлар телендә, сүзлекләрдә генә сакланган шушы дистәләрчә төрки-татар чыганаклы сүзләрнең актив кулланылышка кайтуы соңгы еллар лексикасының үз жирлегендә баюына зур өлеш кертә.

XX гасыр язучыларның тел-стиль үзенчәлекләрен тикшергәндә сингармонизм, ассимиляция, диссимиляция, редукция күренешләренә игътибарны юнәлтү әһәмиятле.

Г. Тукай ижатында редукция еш күзәтелүче күренеш. Татар тел белемендә редукциянең ике төре бар: өлешчә һәм тулы. Өлешчә булган очракта сузыклар басымлы ижектән ераклашканда кыскаралар.

«Икенче бер көндәш исмен дәшкән була, —

Шул хәлендә яту кайда тыныч кына!»

(«Фәрһад»)

Бер хәбәр бар: ул хәзер киткән бугай,

Шәһренә күптән барып җәтткән бугай.

(«Кызык гыйшык»)

«Чыкчы, ифигрем кояшы! Китсен өстеңнән болыт;

Бу үлек вәҗданны җанландыр, җылың берлән җылыт!»

(«Өмид»)

«Кем белер кадрәңне, җаным, дәртле күңел булмаса?

Наз итәр кемнәргә гөл — каршында былбыл булмаса?

(«Булмаса»)

«Аһ! Синең газмеңдә бәхтең каршы тормый бирсә юл,

«Яшь егет! Күрсәт эшең, манигъ түгелмен», дурсә ул.

(«Мәрхүм Мөхәммәдзаһир әфәндегә»)

«Анда бик салкын вә бик эссе түгел, урта һава,

Җил дәвактында исеп, яңгыр да вакытында ява.

(«Шүрәле»)

Тулы редукция вакытында сузыклар бөтенләй төшеп кала. Г.Тукай ижатында икенче төр редукция ешрак очрый.

Тарлыклардан күптән! Күптән! Күңлем сынган,

Изелдем күп хокуксызлык жәфасыннан;

(«Фөръяд»)

*«Гомер агмы судай ага,
Кага безне алга таба».*

(«Юаныч»)

*Шагыйрь гомрехәсрәт, кайгы күрсә күрер, —
Дулкынланмый тормый ич соң өлкән диңгез.*

(«Бер татар шагыйрәнең сүзләре»)

*Аңар күрә үземне бик түбән санийм,
Аның урны фәләкләрдә, гарештә, дим.*

*....Минемчә, ул үз кадрене сизсен иде,
Дөнья берлә галякасен киссен иде.*

(«Утырышу»)

Г. Тукай шигырьләрендә сингармонизм законының рәт гармониясенә «буйсындырып» куллану очраklары күзәтелә: *зәвек — зәвык; шәрәк — шәрык; кануный — кануни; монафыйк — монафикъ.*

Сүз ахырындагы яңгырау тартыкларны саңгыраулаштыру да актив: *өслүп — өслүб; икътисат — икътисад; мәдәт — мәдәд (ярдам).*

Г. Тукай шигырьләрен тикшергән вакытта алгы һәм арткы рәт сузыкларын белдерүче хәрефләрне төрлечә язу очраklары да күзәтелә.

а / ә чиратлашуы: *маддә — мәддә; гавам — гавәм; мөһәжир — мөһәжжир; назари — нәзари.*

и / ый чиратлашуы: *монафикъ — монафыйк; инкыйлаби — инкыйлабий; кануни — кануный.*

а / ә / я чиратлашуы: *катип — кятип; лазем — лязем.*

ы / е чиратлашуы: *шәрык — шәрәк.*

Сузык авазлар өлкәсендә булган төрлелек белән беррәттән язучы шигырьләрендә тартык аваз хәрефләренең, аеруча саңгырау һәм яңгырау тартыкларының чиратлашуы күзәтелә.

т / д чиратлашуы: *икътисат — икътисад;*

п / б чиратлашуы: *инкыйлап — инкыйлаб; мәктүп — мәктүб.*

ть билгесен кулланып һәм аннан башка язу очраklары: *тәрәккый — тәрәккый; шәрык / шәрык; иттифак / иттифакъ.*

ь билгесен кулланып һәм аннан башка язу очраklары: *кальб — каләб; ширкәт — ширкатъ; зольмәт — золмәт.*

Г. Тукай шигырьләренең фонетик үзенчәлекләрен тикшергән вакытта аеруча [а] һәм [ә], [и] һәм [ый] сузыкларын куллануда төрлелек булуы күзәтелә. Тартыклар өлкәсендә сүз азагында яңгырау-саңгырауларны вариатив кулланудан тыш гарәп теленең специфик авазларын да төрлечә язу очраklары очрый. Моннан тыш увуляр һәм тел арты [к] һәм [г] авазларын, алардан соң килүче алгы яки арткы рәт сузыкларны белдерүгә, яки хәрефнең эчтәлеген ачыклау максатыннан

калынлык (ъ) — нечкәлек (ь) билгеләрен куллану яки кулланмауга бәйле вариантлар да шактый.

Г. Тукай шигырьләрендә очрый торган күренешләрнең берсе — редукция. Биредә без редукциянең ике варианты, һәм өлешчә (*исмен, фикрен, шәһренә* һ.б.), һәм тулы вариантлары (мәсәлән: *урны* һ.б.) белән очрашабыз. Язучы шигъриятендә сузыкларны рәт гармониясенә «буйсындырып» куллану очраклары, шулай ук сүз ахырындагы яңгырау тартыкларны саңгыраулаштыру очраклары да күзәтелә.

Г. Тукай ижатын һәрчак галимнәр, белгечләр игътибары үзәгендә булды, һәрьяклап тикшерү, үзенчәлекләрен ассызыклау эше башкырылды һәм хәзер дә башкарылып килә. Нәкъ менә хәзерге татар әдәби теле лексикасын формалаштыруда, үстерүдә нигез булып торган XX гасыр лексикасын Г. Тукай ижаты мисалында тикшерү, аның лексик-семантик һәм фонетик үзенчәлекләрен барлау шагыйрь ижатын тулырак күзалларга ярдәм итә.

Әдәбият исемлегә

1. Мөхиярова Р.Х. XX гасырның 80–90-нчы елларында татар әдәби теле лексикасы. Яр Чаллы, 2000. 192 б.
2. Тукай Г. Әсәрләр: 6 томда. Академик басма. Казан: Татар. кит. нәшр., 2011.
3. Тукай Г. Шигырьләр. Әкиятләр. Поэмалар. Казан: Татар. кит. нәшр., 1968.

ЛИРИК ЖЫРЛАРДА ТӨСЛӘР ГАРМОНИЯСЕ

*А.М. Галаутдинова, студент
Фәнни җитәкчеләр — Д.Х. Хөснетдинов
Казан федераль университеты
(Казан, Рәсәй)*

Татар халык җырларының бер төркемен лирик җырлар тәшкил итә. Аларның асылында һәркем күнеленә дә хуш килгән, һәр кешегә дә якын булган эчке кичерешләр, уйланулар, хис-тойгылар ята. Лирик җырларның таралу һәм яшәү даирәсе иксез-чиксез. Алар эш вакытында да, ял иткәндә дә, юлда барганда да җырлана.

Бу жанрга кергән традицион җырларның лирик геройлары — игенчеләр, батраklar, читтә мал, бәхет эзләп йөрүче сәфәрчеләр, хатын-кызлар. Лирик җырларны тагы да аерыбрак, туган ил, туган як, хатын-кыз язмышы, мәхәббәт турындагы һәм шаян лирик җырларга таркатып карыйлар.

Җырларның мәгънәви тирәнлеген, шигъри гүзәллеген шул геройларның төрле төсләрдә гәүдәләнгән хис-кичерешләре билгели [6, б. 17]. Шушы нисбәттән, лирик җырларда кулланылган төсләр, төсле сурәтләр аша да чагылыш таба.

Лирик жырларда иң еш чагылыш тапкан төс — *ак*. Чисталык, сафлык, тынычлык, изгелек, гүзәллек символы саналган *ак* төс лирик жырларның романтик юнәлешен ассызыклай.

Алмагачын вак диләр,
Чәчәкләрен *ак* диләр, дусларым;
Кая барсаң, кайда йөрсәң,
Сез дусларны мактыйлар [6, б. 414].

Ак төс аша чагылдырылган табигый матурлык, сафлык лирик жырларда телгә алынган *ак* төстәге киём һәм атрибутлар аша да тасвирлана. Гомумән, татар жырларында *ак* төстәге киём кигән һәм атрибутларга ия булган герой рухи матурлык, изге күңеллелекнең романтик гәүдәленеше булып тора.

Ак калфагың кисәнә,
Кыңгыр салып йөрсәнә;
Ят илләрдән яучы килсә,
Сөйгәнем бар дисәнә [6, б. 324].

Ак калфактан кала, лирик жырларда *ак күлмәк* (аклы ситсы күлмәк), *ак пирчәткә*, *ак яулык*, *ак бүрек*, *ак каптырма*, *ак сөлге* кебек киём-салым, аксессуарлар урын ала.

Ак күлмәк, *аклы ситсы күлмәк* мәхәббәт турындагы лирик жырларда еш чагыла. Ул сөйгән ярның сөйгәнәнә тугърылыклы булуы, саф хисләренә тап төшермичә саклавын, намуслылыкны аңлату өчен кулланыла булса кирәк.

Аклы күлмәгем каралса,
Каралысын киярмен;
Яшерен янып, яшерен көеп,
Бәгырем, сине сөярмен [6, б. 463].
Аклы яулык тузмый диләр,
Чит-читәннән туза икән;
Яшь гомерләр узмый диләр,
Уйнап-көлеп уза икән [6, б. 175].

Лирик жырларда *ак* төстәге кош-жәнлекләр шактый еш искә алына. Мәсәлән, *ак үрдәкләр* («Дусларым, үз ишләрем»), *ак куян* («Хафизәләм, иркәм»), *ак сусарлар* («Картуф»). Барлык очракта да *ак* жәнлекләр, *ак* кошлар шатлыклы, куанычлы хәбәрләренә алхәбәре ролен үтилә.

Ак сусарлар хәбәр бирә
Судагы кондызларга... [6, б. 304]
Яки
Агыйделкәй буге алкын, суы салкын,
Ак үрдәкләр каршы йөзә алмый;
Сез дусларым бигрәк якын,
Бер жырламый түзә алмыйм [6, б. 372].

Кара төс кулланылышына килгәндә, ул бары тик уңай ассоциатив мәгънәне йөртә, төгәлрәге, тышкы матурлыкның характерлы күрсәткече

буларак бигеләп үтелә. Мәсәлән, лирик халык җырларында *кара чәч*, *кара кашлы*, *кара керфекле һәм кара күзле* хатын-кыз иң чибәр зат булып санала, аның матурлыгына дан җырлана:

Озын *кара чәчләреңне*
Тасма кирәк үрергә;
Өзелеп сөйгән ярың килгән
Чыкчы, зинһар күрергә [6, б. 356].

Кара каш, *керфек*, *кара күз* компонентлары барысы бергә кулланылган җыр да бар:

Кашың кара, буең зифа,
Керфегең бөгеләдер;
Синең өчен, жанкисәгем,
Фирдәвескәй, *кара күзкәй*,
Үзәгем өзеләдер [6, б. 360].

Лирик җырларда, гомумән, кулланылыш ешлыгы буенча уңай күзаллау, ассоциацияләр уята торган төсләр, ягъни актан тыш, *ал* һәм *зәңгәр* өстенлек ала.

Ал төс — мәхәббәт, саф сөю хисләре, романтика, хыяллылык төсе буларак кабул ителгән, шуңа күрә мәхәббәт турындагы лирик халык җырларында *ал таң*, *ал кораб*, *ал чәчәк*, шулай ук аерым алынган *ал-гөл* компоненты урын ала.

Ал таң белән, кошлар белән,
Йокысыннан уяна;
Ярышып эшлэгән чагында
Алгы сафларда бара [6, б. 344].

Ал яулык, *ал тасма*, *ал алъяпкыч* кебек сүзтезмәләр исә, сөйгән яр турында җырланган җырларда аерылмас атрибут буларак файдаланыла. Татар халкында ак төсеннән кала, ал романтик бизәлеш өчен куллана торган икенче урында торучы төсле сурәт.

Агыйделкәйләрнең буенда
Ал яулыгым калды. Ал, жаный;
Мине дә ташлап, ятны сөйсәң,
Ожмахлардан мәхрүм кал, жаный [6, б. 323].

Аклы-чуклы *ал тасмаңны*
Тагып жибәр тәңкәңә;
Шул егетне яратам дип,
Әйт, Зөләйха, әңкәңә [6, б. 356].

Ал төс белән охшаш рәвештә, лирик җырларга *зәңгәр шал*, *зәңгәр яулык*, *зәңгәр күлмәк* төсле образларын куллану хас. Мәсәлән,

Зәңгәр күбәләктәй була
Зәңгәр күлмәген кисә.
Нәфисәнең маңгай чәчен
Тибрәндереп җил исә [6, б. 345].

Өлеге мисалларда *зәңгәр* төс романтика, яшылек, тыйнак матурлык чагылышы сурәте вазифасын үти. Шунысы билгеләп үтү зарур: тышкы матурлык күрсәткече итеп, кара төсне билгеләп узсак та (*кара күз, кара каш, кара чәч*), *зәңгәр күзләр* сүзтезмә мисалында, *зәңгәр төснең* дә еш таралыш алган матурлык идеалының бер күрсәткече икәннен аңлыйбыз.

Синең *зәңгәр күзләреңне*
Күзләр өчен килдем мин;
Күзләреңнән яшерен серләр
Эзләр өчен килдем мин [6, б. 368].

Лирик жырларның туган як, туган жир турындагы төркемчәсендә *яшел* төс кулланыла. *Яшел үлән, яшел болын* сүзтезмәләре составында туган жирнең матурлыгын, күңелгә якынлыгын, чит жирләргә сәфәр кылучылар өчен туган илдәге тыныч тормыш образын тудыручы чара буларак файдаланыла дисәк, дөрөс булыр.

Көмеш тасма кебек сузылып ага
Яшел болыннарда Зәй суы;
Зәй буена карап хәйран калам,
Әй, суы ла аның, әй, буге [6, б. 337].

Лирик жырларда *яшел* төстән кала *сары* һәм *кызыл* төсләргә билгеләп үтәргә кирәк.

Татар халкының лирик жырларында *кызыл* төс — көч-куәт, темпераментның ассоциатив мәгънәсен йөртүче төс сыйфатында ачыла.

Түбәндәге мисалда *кызыл* төс тышкы матурлык күрсәткеченең состав компоненты ролен үти:

Без кызларны яратабыз
Бите кызылга күрә [2, б. 489].

Сары төс ассоциатив мәгънәләр тудыра һәм сагыш, юксыну символы булган *сары чәчәк, сары күлмәк* кебек сурәт-образларда урын ала.

Сары чәчәк ата көнбагыш,
Кайчан туар безгә куаныч? [6, б. 315].

Әлбәттә, татар халкының яраткан образы сандугач, *сары* сыйфатламасы белән берлектә, лирик жырларда да кулланыла:

«Таң алдыннан *сары ла сандугач*
Сандугач тавышы моңлы икән,
Сөйгәнеңне өзелеп сагынгач» [6, б. 36].

Сары бу очракта да моң, сагыш, сагыну хисләрен чагылдыручы символ булып килә.

Лирик жырлар арасында бары ике мисалда гына булса да, *жирән төс* *жирән ат, жирән кашка* образы калкып чыга:

Алтын ияр, атлас мендәр
Килешә *жирән кашкага*;
Мин сагынсам, чыгып карыйм
Сайрый торган кошларга» [6, б. 372].

Бу очракта *жирән* төс алтын төсе буларак затлылык, нэзакатьлелек төсе итеп тасвирлануын аңлыйбыз.

Гомуми нәтижә ясап әйткәндә, татар халыкының лирик жырларында *ак, кара, ал (ал-гөл), зәңгәр, яшел, кызыл, сары* һәм *жирән* төсләр чагылыш таба. Шулар арасында бары *сары* төс кенә тискәре ассоциатив мәгънэләрне ача, сагыш, моң, юксыну, югалту билгесе булып карала. *Ак, кара, ал, зәңгәр, яшел, кызыл, жирән* төсләр исә, бары тик унай ассоциатив мәгънэләр йөртәләр, тышкы һәм эчке матурлык, романтик мөнәсәбәтләр, хыялыйлык, яшьлек төшенчәләрен ачуга хезмәт итәләр.

Әдәбият исемлеге

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 292 с.
2. Жырларыбыз / Төз. З.Мансуров. Казан: Татар кит. нәшр., 1993. 537 б.
3. Кононов А.Н. Семантика цветообозначений в тюркских языках // Тюркологический сборник. 1975. Ленинград: Наука. 179 с.
4. Миннуллин К. Жырларның шигъри табигате. Казан: Мастер Лайн, 1999. 107 б.
5. Миннуллин К. Һәр чорның үз жыры. Казан: Мәгариф, 2000. 398 б.
6. Татар халык ижаты: Тарихи һәм лирик жырлар. К., Татар кит. нәшр., 1988. 485 б.
7. Усманова Л.А. Функциональные особенности цветообозначений в русском и татарском языках (на материале языка художественных произведений) // Научный Татарстан. 2009. № 1.

ФАТИХ ӘМИРХАН — ПУБЛИЦИСТ

И.Ф. Галяев, студент

Фәнни җитәкче — Г.Ф. Зиннатуллина

*А.Н. Туполев исемендәге Казан милли тикшеренү
техник университеты
(Казан, Рәсәй)*

Фатих Әмирхан әдәбиятыбызның иң зыялы классик язучыларының берсе.

Төрле елларда публицист, драматург, әдип, жәмәгать эшлеклесе буларак, ул XX йөзгә беренче чирегендә татар халкының иҗтимагый — сәяси һәм мәдәни тормышында якты эз калдырды.

Татар матбугаты баштан ук мул, тирән сулы чишмә кебек дәррәү бәрәп чыга. Чөнки аның су башында халыкның кайгы-хәсрәтен, өмет-теләген тулы аңлаган талантлы шәхесләр тора. Шуларның берсе — Фатих Әмирхан. Ул матур әдәбиятта гына түгел, вакытлы матбугатта да тирән мәгънәле әсәрләр калдырды, татар журналистикасының тууына, үсүенә һәм алга китүенә зур йогынты ясады.

Аның журналист буларак эшчәнлегенә күләмә белән зур, чагыштырмача озак вакытлы, безнең вакытлы матбугат үсешендәге берничә чорны үз эченә ала. Фатих Әмирхан публицистика арсеналындагы күп төрле формалардан файдаланган, иң катлаулы саналган очерк, фельетон жанрларында эшләгән, бөтенләй сирәк кулланыла торган рецензия-пам-

флет, интервью -фельетон, физиологик очерк кебекләрен дә язган. Анын публицистикасының палитрасы киң: ул зур колачлы фикер иясе, үткен сатирик, нечкә хисле лирик.

Журналист Әмирхан күп төрле газета-журналларга язган. «Тәрбияи-этфал» журналында, кулъязма һәм басма «Әльислах», «Кояш» газеталарында җаваплы секретарь сыйфатында эшләсәдә, ул — аларның фактик редакторы, «Аң», «Яшен», «Ялт-йолт» кебек журналларда, «Эш», «Кызыл Армия», «Татарстан хәбәрләре» кебек газеталарда төрле жанрларда һәм төрле темаларга язылган эсәрләре белән катнашкан.

Ф. Әмирхан үзенң публицистик хезмәтләрендә халык өчен иң әһәмиятле булган мәсьәләләргә игътибар итә, киң җәмәгатьчелектә чын демократик фикерләр уятуда зур эш башкара. Үзенң үткен телдә язылган мәкаләләрендә өстен сыйныф вәкилләрен фашизмга, яшьләргә яңа рухта тәрбияләргә, уку-укыту тәртипләрен үзгәртеп корырга чакыра.

Фатих Әмирханның журналистика белән кызыксынуы яшътән үк башлана. Көндәлек вакыйгаларны кәгазьгә теркәп баруның әһәмиятен иртә аңлый ул. Бабасы, әтисе көндәлекләр язганнар, үзе дә мәдрәсәдә укыганда ук бу гадәтне дәвам иткән. Нәселдән килгән һәвәслек Ф. Әмирханда билгеле бер омтылыш булып үсеп җитә. Һәм шәхси көндәлек язу иҗтимагый көндәлек — газета, вакытлы матбугат булдыру теләгенә әверелә. Рус теле һәм әдәбияты буенча дәресләр биргән студент большевик Сергей Николаевич Гассарның да йогынтысы зур булган, дип уйларга кирәк. Кулъязма «Әльислах»ны оештыруда да сизелә ул йогынты. Басма сүзненң көчен шәкерт Фатих яхшы аңлап алган. Гассарның йогынтысы аның басма журналистикадагы беренче адымында да күренә. Ф. Әмирханның беренче җитди публикациясе — «Париж Коммунасы тарихы» дип аталган тәржемә мәкалә. Ул «Әлгасрел-җәдит» журналының 6 нчы санында басылган. Париж Коммунасы турында татарча чыккан беренче мәкалә бу.

1906 елда Ф. Әмирхан Петербургка китә. Анда Мөселманнар съездына шәкертләр вәкиле буларак катнашып, оппозициядә кала, милләт берлегенә дигән булып сыйныфый аерымлыкларны күрмәүчеләргә каршы чыга. Аннары Ф. Әмирхан Мәскәүгә килә һәм ерак кардәше Заһид Шамиль редакторлыгында чыга башлаган «Тәрбияи-этфал» журналында җаваплы секретарь вазифасына керешә. Дөрәсрәге, Ф. Әмирхан Мәскәүгә килмәгән булса, бу журнал, бәлки, чыкмаган да булыриде. Чөнки редакторы Заһид Шамиль журналынң юнәлешен билгеләүдә катнашса да, татар теленнәчәрбелгән. Журналның юнәлешен конкрет эсәрләрдә үткәрүче кеше — Ф. Әмирхан. Аның бер хатыннан күренгәнчә, журналның биш санында «Идарәдән» дип басылган баш мәкаләләргә, Истамбул, Мәскәү, Петербург шәһәрләре турындагы һәм «Күктә күренә торган нәрсәләр», «Зилзилә», «Гөлагачы яки әкәм-төкәм», «Дума ачылды», «Менделеев», «Галимәтел Бәнәт» исемле материалларны ул язган. Болардан тыш, «Мәхәббәтсез үрдәк баласы» исеме белән Андерсенның «Гадкий утенок»

экиятен тәржемә итеп урнаштырган. «Тәрбияи-этфал» журналы Ф. Әмирхан Мәскәү дән китү белән 1907 елның апрелендә чыгудан туктый. Бу факт шулайук югарыдагы фикерне раслый. Әйе, журналга әдәби житәкчелек эшен егерме яшьлек Фатих алып барган. Үзедә яңа гына үсмерлектән аерылган, белем алуны рус гимназияләре программасы буенча үзлегеннән дәвам иткән егет сабыйларга рухи тәрбия бирә торган, аларны табигатьне аңларга, кешеләрне чолгап алган мохитны күрә белергә өйрәтә торган эсәрләр язып урнаштырган. Аның «Күктә күренә торган нәрсәләр», «Зилзилә» кебек мәкаләләре татар матбугатында фәнни-популяр публицистиканың юлбашы дип саналырга мөмкин. Журналда заманның сәяси вакыйгаларына да зур урын бирелә.

1907 елның апрелендә Фатих Әмирхан Казанга кайта һәм үзе төсле үк яшь педагог һәм журналист Вафа Бәхтияров белән «Әльислах» газетасын легаль дәвам итү хәстәрен күрә. Ләкин август аенда яшь егет коточкыч бәхетсезлеккә дучар була. Фатихны паралич суга һәм аның күзләре суырая, аяк-куллары йөрмәс була. Бераз дәвалангач, күзләре күрә, куллары да йөри башлый, әмма аяклары хәрәкәтләнми. Егет гомер буена ике тәгәрмәчле арбага бәйлә булып кала.

Шулай булса да эш тукталмый. Алар Вафа Бәхтияров белән «Әльислах»ны басма газета итеп чыгаруга ирешәләр. 1907 елның 3 октябрендә аның беренче саны дөнья күрә. Шул санда ук Фатих Әмирханның өч материалын күрәбез. Беренчесе — «Казан, 3 октябрь» дигән баш мәкалә, анда газетаның программасы баян ителә; икенчесе — «Думалар» исемле сәяси мәкалә, өченчесе — «Мөтәгассыйб Казан татарларына ачык хат». (Мөтәгассыйб — тискәре, надан). Шушы өч материал нигездә «Әльислах»та Ф. Әмирхан публицистикасының һәм гомумән газета эшчәнлегенә төп юнәлешләрен билгели.

Әлбәттә, «Әльислах» — яшьләр газетасы. Аның төп бүлекләре дә, төп тематикасы да күбесенчә яшьләр тормышына карый. Анда без мәктәп-мәдрәсәләргә дәүләт карамагына күчерү, уку-укуту эшләрен рус, Европа мәктәпләргә үрнәгендә үзгәртү, көндәлек тормышка, хезмәткә кирәкле белем бирә торган дөньяви фәннәргә кертүне таләп итү кебек мәсьәләләргә күрәбез. «Әльислах» газетасының программ мәкаләсендә дә күбрәк «тәрбия һәм гыйлемханәләргә тамырыннан ислах» итү хакында язылган. «Татарның мәгыйшәтен асылынан сүтеп төзәтергә кирәк!» — дигән жөмлә программаның колачын киңәйтеп жибәрә. Максат — яңа тормыш төзү.

Фатих Әмирханның газета житәкчесе һәм публицист буларак зурлыгы шунда, ул халыкның рухи үсешен жайга салу, мәгариф һәм культура тормышын алга жибәрү өчен иң элек аның икътисади хәлен үзгәртәргә кирәк икәннен яхшы аңлаган.

Ф. Әмирхан яшьләрдә зур жаваплылык хисе тәрбияләргә тели. «Яшьләр» дим, чөнки мин аларны бөтен күңелем белән сөям. Чөнки мин үзем дә шуларның берсе!» — дип яза ул «Яшьләр колагына бер сүз»

дигән мәкаләсендә (Әльислах. 1908. 21 январь, 2 февраль, 4 май). Ф.Әмирхан яшьләргә халыкның киләчәге, иң саф, иң куәтле өлеше итеп карый. Үзенең публицистикасы белән заман алдында торган зур бурычларны хәл итәргә сәләтле көчләр тәрбияләүгә хезмәт итә. Публицист үзенең уңай программасы баян ителгән материалларда эшләнәсе эшләрне, кыласы гамәлләрне билгеләсә, тәнкыйди һәм сатирик язмаларында түзеп торырга мөмкин булмаган хәлләргә каршы чыга, аерым алганда, укуту рәвешенең, тәрбия чараларының искергәнлеген, мәгънәсезлеген күрсәтә, иске мәдрәсәдә шәкертләрнең рухи һәм фикри куәтләре тәмам үтерелүен художестволы-публицистик чаралар белән тасвирлап бирә. «Шәкерт фаразы» исемле физиологик очерк (Әльислах. 1908. 2 март) шул максатны күздә тотып язылган.

1909 елда материал кыенлыклар аркасында «Әльислах» ябылган. Бу газета заманы өчен алдынгы карашларны, революцион-демократик идеологияне пропагандалаган. Ул тормышны үзгәртү өчен көрәштә публицистик алымнарның иң үтемлеләрен файдаланган, укучы кызыксынып, яратып, ләззәтләнеп укулык итеп язган. «Әльислах» тирәсенә заманының иң талантлы, иң саф күңелле каләм ияләре тупланган.

Яңа журнал чыгару идеясе Фатих катынгылык бирми. Дөрәс, 1905 ел революциясә нәтижәсә буларак татар халкында азмы-күпме журнал, газета яшәп килә. Ләкин боларның күбесе инде прогрессив яшьләргә канәгатьләндерми. Гел сәүдәгәр, ишан, мулладан көлеп, карикатура биреп кенәдә әллә ни алга барып булмый. Искене инде байтак жимерелде, ә менә шул жимерек урынына яшьләргә нәрсә бирәсе? Сәнгать, яңа әдәбият журналы бирәсе иде. Бу журналны чыгаруны кем үз өстенә алыр? Моңа кем секретарь (фактта журналның бөтен эшен оештыручы) булыр? Ф. Әмирхан белән Тукай энә шул турыда уйланалар. 1912 елның эссе жәй көннәренең берсендә «Гасыр» китапханә-басмаханәсенең хужасы Әхмәтгәрәй Хәсәни үзенең Юдино янындагы дачасына (хәзерге Аккош күленнән Юдино урманына кергәч) кунакка Ф. Әмирханны чакыра. Ләкин бер шарт белән: кунакка йөрергә яратмый торган Тукайны да алып киләсе. Тукай белән Әхмәтгәрәй һәм аның хатыны Зәйнәп ханым — якташлар. Хәсәниләр — Әтнә — Ашытбаш төбәгеннән. Шулайда чага берничә көнгә киләләр. 1912 елның бу эссе жәендә Аккош күле урманында өч кешенең киңәшеннән соң матур бер идея туа: татар яшьләре өчен әдәбият-сәнгать органы булган яңа журнал чыгара башларга; журналны чыгаруны Әхмәтгәрәй һәм Зәйнәп ханым Хәсәниләр үз өсләренә алалар; журналга Тукай һәм Фатих Әмирханның бердәм тәкъдиме белән «Аң» дип исем бирергә; журналда беренче саннарыннан ук бик ныклап, жиң сызганып эшләргә, катнашырга. Тарихи карар энә шулай кабул ителә. Тукай беренче сан өчен махсус «Аң» исемле шигырь яза. Бу шигырь не журналның беренче санында тышлыкка бирергә булалар... Журнал 1912 елның декабрь уртасында дөнья күрә. Беренче сан яшьләр арасында чын мәгънәсендә сенсация

куптара. Монда Ф. Әмирхан публицистикасында яңа жанр — памфлет белән очрашабыз. Аның беренче үрнәге — «Шәрык йоклый» әсәре (Аң. 1912. № 1). Ул урта гасырчылык заманында торып калган Шәрыкның бүгенге хәленә ачынутдан, күнеле әрнүдән туган. Кайчандыр дөнья күләм сәнгатьнең бүгүндә асылташ булып ялтырый торган жәүһәрләрен биргән, «бөтен дөньяга фәрманнар таратып торган Шәрыкның мәгънәви куәтләре, гакылы һәм гыйльми көче...» йоклаганына, үзен «куркынычтеркычлар» дан, бөтен дөнья империалистларынан талат канына көенеп, берүк вакытта сатирик та, лирик та стиль белән язылган. «Шәрекъ йоклай» нәсере Ф. Әмирханның бөтен мәселманчылык торгыңлыгына каршы кискен протесты булды. Әдәби, ижтимагый һәм сәнгать журналы «Аң» моннан соң да Ф. Әмирхан әсәрләренә киң урын бирә. Журнал алдагы саннарында да рәсем сәнгәтен пропагандалауны дәвам иттерә. Журналга Г. Ибраһимов секретарь итеп чакырылгач, аның сәнгать дәрәжәсе тагыда күтәрелеп китә. Ф. Әмирхан исә бу чорда, үзенә бөтен көч, тырышлыгын яңа матбугат органы — «Кояш» газетасына күчерә.

«Кояш» 1912 елның 10 декабреннән чыга башлай. Газетаның юнәлешен аның редакторы Зәкәрия Садретдинов билгели: газета — либераль-буржуаз юнәлештә. Ягъни, самодержавиенә асылына, нигезенә тел тидерми, хосусый милекчелеккә тәнкыйть юк. Ләкин газетаның фактик төп хезмәткәре Ф. Әмирхан була һәм «хужа» ның артык вакланмавыннан файдаланып, Ф. Әмирхан монда кара груһчылыкны, милләтчелекне, империалистик дәүләтләрнең реакцион халыкара политикасын тәнкыйть иткән байтак материал урнаштыра. Шуңадыр инде, редактор З. Садретдиновның полициянең яшерен күзәтүе астыннан башы чыкмый, гел тикшерелә, гел жавапка тартыла. Фатих Әмирхан исә «Кояш»та жиң сызганып эшли, киң планлы матбугат көрәше ача. Либераль матбугатны ничек файдаланасын яхшы белә ул: «Кояш» ка кадәр ут үткән генә мәкаләләрен үтә либераль газета «Йолдыз» да бастырып караган иде. «Йолдыз» — күпме генә әрләмәсеннәр — татар прогрессив культурасы үсешә өчен зур эш эшли.) Анда Ф. Әмирхан, Г. Тукай, Г. Ибраһимов, Г. Камал, М. Гафури һ. б. Искиткеч кыю әдәби әсәрләрен, тәнкыйть-публицистика бастыралар. «Кояш» та шул юлны сайлап ала. Ф. Әмирхан монда милли сәнгать-культура үсешә мәсьәләләрен күтәрә, рус әдәбиятының дөнья күләм әһәмияте (Лермонтов, Короленко) турында кыю-кыю чыгыш ясый, татар морзаларының үз халкына карата алып барган «бариннарча» кимсетүле карашларын фаш итә.

Тукай үлгән, Тукайсыз калган еллар... Ф. Әмирхан бу югалтуны авыркичерә, әмма Тукай турында язганнарында күз яше юк: ул монда да аналитик фикер йөртүче булып кала. Ул Тукай исемен вак буржуаз гайбәттән саклай, аның тормыш юлына объектив һәм тәнкыйди анализ ясый, ә иң мәһиме Габдулла Тукайның тормышы һәм ижаты турында

бәяләп бетергесез кыйммәтле истәлекләр һәм мәкаләләр калдыра. Габдулла Тукайда хәр күнеллелек, вәждән белән сату итмәү, заманның көчлеләре алдында ялагайланмау, хезмәт сөючәнлек сыйфатларын мактый.

Фатих Әмирхан гаять кыен шартларда ижат иткән. Редакция, нәшриятларга, культура үзәкләренә якынрак тору максаты белән ул Яна Бистәдән китеп шәһәр гостиницаларында яшәгән. Авыруы аны даими рәвештә кеше ярдәменә мохтаж итеп тоткан. Ул үз өстенә бик күп вазифа алган: газетада һәр көнлек эш, әдәби эсәрләр язу, клубларда ижтимагый эш, яна матбугат органнары оештыру...

1913–1917 елларда татар әдәбияты, публицистикасы һәм тәнкый-тендә Ф. Әмирхан кадәр актив эшчәнлек күрсәткән башка берәү дә юк. Г. Ибраһимов бу елларда Киев вакыйгаларыннан соң зур роман язарга утыра, Г. Камал авырый, Ш. Камалның «Акчарлактар»дан соң әлегә тавышы сирәк ишетелә, Г. Коләхметов авырый, Тукай инде дөньядан киткән. Ф. Әмирхан бөтен татар әдәбияты, культурасы мәсьәләләрен берүзә өстенә алгандай көн-төн яза: «Кояш» белән параллель рәвештә «Аң»га эшли, һәр күтәргәнә — зур мәсьәлә, һәр кузгатканы — проблема.

Ләкин совет чынбарлыгының барлык аяныч якларына карамастан, әдип бу чорда да күнел төшенкелегенә бирелми, үзенә үткән каләмә, жанлы сүзә белән туган халкына хезмәт итәргә тырыша, кырыс шартларда да демократик идеалларына, кешелек намусына тап төшерми. Октябрдән соң матбугат органнарын турыдан-туры житәкләмәсә дә, ул үзенә кайбер актуаль язмалары белән совет гәзит-журналларында да катнаша. Әлбәттә, байтагын тамак туйдыру, гаять авыр тормыш шартларында очны-очка ялгау максатында ижат итәргә мәжбүр була. Әдипнең төрлө характердагы мәкаләләрен «Кызыл Армия», «Татарстан», «Татарстан хәбәрләре» гәзитләрендә, «Безнең юл», «Шәрәкь кызы», «Кызыл шәрәкь» журналларында очратырга мөмкин.

Каләм көчә — зур көч, бигрәк тә ул үткән акыллы кеше кулында булса. Ф.Әмирхан нәкъ әнә шундыйлардан була. XX гасыр башы — татар әдәбияты яңа нигездә канат жәеп, күтәреләп, яшәреп килгән заман. Ә әдәбият өчен матур әдәби тел кирәк. Ул тел халык өчен аңлаешлы да, нәфис тә булырга тиеш. Мондый яңарышның башында Ф.Әмирхан торган. «Замандашлары һәм аннан соң килгән әдәбият әһеле аның язу ысулыннан үрнәк алды... Тел турысында ул дәвердә иң күп хафаланган, пошынган кеше Ф.Әмирхан булды дисәк, һич арттыру булмас», — дип яза Б. Урманче.

Шулай итеп, Ф. Әмирханның публицистик ижатын һәр чорында үзә өчен характерлы фикерләргә алга сөргән һәм башлыча үсә, күтәрелә барган бер бөтен итеп карарга кирәк. Ул соңгы көннәренә кадәр каләмен кулыннан төшермәде, яңаның жиңчәгәнә куанып, аны котлап һәм хуплап, яңа жәмгыятьнең нигезен ныгытырга ярдәм итүчә эсәрләр язды. Милләт язмышын кайгыртучы публицист, татар дөньясының көнүзәк

проблемаларын жанлы кеше образлары, реалистик вакыйга, конфликтлы ситуациялар аша тәэсирле итеп тасвирлады.

Әдәбият исемлеге

1. Нуруллина Р.М. Тарихязакаләмем... Казан: Казан дәүләт университеты, 2009. 336 б.
2. Хаков В. Тел — тарихкөзгесе. Казан: Татар. кит. нәшр., 2003.
3. Язучы биографиясенә яңа чыганаclar / ред. Алиева Ә. (төзүче), Рәмиев З., Юзиев Н. Казан, Г. Ибраһимов исемендәге Тел. 1990. 122 б.

РОЛЬ СЕТЕВОГО ИМЕНИ (НИКНЕЙМА) В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Д.И. Галиева, студент

Научный руководитель — О.В. Козлова

*Казанский национальный исследовательский технический универси-
тет им. А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

Виртуальный образ в сети Интернет создаётся путём конструирования виртуальной идентичности, он влияет на имидж и репутацию человека в реальной жизни.

При создании аккаунта (аккаунт, профиль, профайл — регистрационная запись, содержащая сведения, которые пользователь сообщает о себе [3]) и ведении активности в сети необходимо определиться с целью своего Интернет-присутствия. Если пользователь использует свою страницу как рабочую площадку, то уместен профиль официального вида. Такой аккаунт подразумевает наличие информации, которая отражает рабочие цели и не компрометирует пользователя, так как ему важно отразить положительные качества личности. Неофициальный характер аккаунта допускает неформальную лексику, фотографии частного характера и отражение реальных интересов пользователя.

Создавая аккаунт, пользователь рассказывает историю о самом себе, которая тесно связана с реалиями. Первой доступной другим пользователям информацией являются личные данные, в частности, сетевое имя, называемое также «виртуальное имя» или никнейм (от англ. «nickname» — прозвище).

Глобальное распространение Интернет-коммуникации привело к популяризации особой интерактивной среды общения в режиме онлайн, где основным условием пользовательской идентификации является сетевое имя, которое выступает как языковой код, вербализующий образы, создаваемые в процессе кодирования и декодирования информации о виртуальной личности [1].

Никнейм в Интернете — важнейший способ самоидентификации. Анализируя сетевые имена, стоит отметить, что их выбор зависит не только от цели, но и настроения, психологического состояния человека. Выделяются следующие популярные виды никнеймов:

1. «Король», «Принцесса», «Графиня», или что-то вроде «Я-такая-одна» выбирают пользователи, с точки зрения психологии, с завышенной самооценкой, которые, однако, в жизни чувствуют себя очень одиноко. Их преследует ощущение, будто все вокруг им завидуют, поэтому они максимально ограничивают круг общения.

2. Есть категория пользователей, которые больше всего любят играть чужие роли. В качестве виртуального имени они выбирают имена знаменитостей, имена сказочных персонажей, героев фильма. «Мадонна», «Супермен», «Гарри Поттер». Таких людей в большинстве случаев их реальная жизнь не устраивает. На уровне подсознания они выбирают для себя другую роль.

3. Третья категория пользователей - это те, кто стремится привлечь к себе внимание. Они обычно выбирают для себя никнеймы, совсем не похожие ни на имена, ни на прозвища: «Черный грим», «Клавиатура», иногда не существующие слова, написанные на иностранном языке. Такие люди больше всего любят быть в центре внимания. Они остроумны. С хорошо развитым чувством юмора.

4. Следующая категория — категория доброжелательных по натуре людей: «Везунчик», «Солнышко». Люди с такими никнеймами смотрят на мир позитивно. Они довольно приветливые и дружелюбные, не любят попадать в конфликтные ситуации. Свои сообщения они обычно дополняют смайлами.

5. Довольно неоднозначные люди прячутся под иностранными именами вроде «Алекс», «Сэм», «Катрин», или под русскоязычными никнеймами, написанными латинскими буквами. Их можно причислить к категории «всезнаек». Они ориентируются, и хорошо ориентируются, в теме, о которой ведут беседу, а когда говорят о культуре некой страны, то вы можете быть уверены, что они там действительно побывали. Это люди сдержанные и уравновешенные, уверенные в собственных силах и стабильности собственной жизни.

6. Категория анонимов. Они так и пишут: «Незнакомец» или «Незнакомка», «Гость», а иногда и просто «Аноним». В реальной жизни это боязливые люди, которые не хотят, чтобы посторонние люди знали, кто они. Часто это «тролли» — так называемые интернет-провокаторы, которые по понятным причинам держат свое реальное имя в тайне. А порой это просто ленивые пользователи, у которых нет желания придумывать какое-нибудь оригинальное имя для своего аккаунта.

7. Пользователи, которые при создании никнейма сохраняют свои настоящие имена. Психологи утверждают, что звучание собственного имени приносит положительные эмоции человеку. Тем более, если пользователю нечего скрывать, и известность идет только на пользу. В этом случаев качестве никнейма выбираются собственные фамилия, имя, отчество в любой комбинации, к примеру «navalny», «alexvolkov», «Brodeckaya», «gbozbey», «ElenaZabenko». Такой подход выдает серьез-

ных людей с серьезными намерениями, пользователей, которые создают и поддерживают деловую репутацию в виртуальной жизни [2].

Для выявления роли сетевого имени в самоидентификации молодежи был проведен опрос в социальной сети «ВКонтакте». В опросе приняли участие 58 человек, являющихся студентами высших и средних учебных заведений.

На основе полученных ответов был сделан вывод, что 50 % опрошенных студентов не считают, что онлайн-имидж в целом влияет на репутацию в реальной жизни. Опрошенные пользователи выбрали сетевые имена на Интернет-площадках, руководствуясь привлекательностью и личным отношением к выбранному имени.

Таким образом, можно сделать вывод, что молодые люди в основном не видят взаимосвязи между выбором никнейма и онлайн-имиджем человека в связи с тем, что используют сеть Интернет преимущественно для коммуникации со сверстниками, для получения информации, то есть, не преследуя деловых целей и не задумываясь о важности формирования онлайн-имиджа.

Список литературы

1. Балкунова А.С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 26 с.
2. Никнейм. Что ник может рассказать о человеке? Электронный ресурс. режим доступа: www.psyfactor.net..., свободно.
3. Первый словарь Веб 2.0 терминологии. Словарь социальных сетей. Электронный ресурс, режим доступа: www.sarafannoeradio.org..., свободный.

ФУНКЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В УСТНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССОВ МБОУ «ЛИЦЕЯ № 177» г. КАЗАНИ)

*Б.И. Гарифуллин, учащийся
Научный руководитель — Е.Р. Авилова
Лицей № 177
(Казань, Россия)*

Современная эпоха культурных, политических и экономических преобразований характеризуется значительными языковыми изменениями. Постоянное пополнение языка новыми словами объясняет особый интерес современной лингвистики к вопросам, связанным с лексическими новообразованиями. Именно этим фактом определяется актуальность нашего исследования.

В своей работе мы остановимся на анализе лексических новообразований в устной речи школьников и отдельно рассмотрим функции речевых неологизмов.

Мы полагаем, что потребность в словотворчестве или активном употреблении уже существующих неологизмов является результатом скры-

того психоэмоционального состояния и определенных намерений говорящего, во многом продиктованных социальным контекстом школьника.

На сегодняшний день существует отдельная лингвистическая дисциплина — неология, представители которой полагают, что основная причина возникновения новых слов заключается в нехватке лексических средств для номинации новых предметов, явлений и т.д. [2].

В частности, лингвист Т.В. Попова в исследовании «Русская неология и неография» пишет: «Причины появления неологизмов разнообразны. Это, прежде всего, полное отсутствие названия для нового явления, предмета или процесса; стремление избежать тавтологии — нежелание повторения одного и того же обозначения в тексте [2, с. 27].

Например, мобильник (мобильный телефон), комп (персональный компьютер), планш (планшет), флешка (flesh-карта), — слова, которые были образованы для названия информационных новинок. Отсюда следует и основная функция подобного рода неологизмов — номинативная.

Из материалов анкетирования учащихся пятых классов мы выделили следующие слова, выполняющие номинативную функцию: флеха, афоня (i-Phone), Пиэспишник (PSP Sony — игровая мини-приставка), мобила и др.

Лингвисты подобные лексемы называют словами универбатами. Как замечает А.В. Веникова, ссылаясь на Русскую грамматику под редакцией Н.Ю. Шведовой (1980 г): «Универбация — образование слова на базе словосочетания, которому оно синонимично... используется не для обозначения словом нового понятия, а для однословного обозначения понятия, уже имеющего в языке [1 с. 49]. Как мы видим, слово мобила, например, образовано на базе уже существующего словосочетания, но оно слишком «неудобное» для употребления в устной речи, поэтому словосочетание мобильный телефон подверглось универбации.

Так как детская речь особенно эмоциональна, то вторая, на наш взгляд, не менее важная функция неологизмов в разговорной речи школьников — экспрессивно-эмоциональная.

Неологизмы, которые являются знаком эмоционального отношения говорящего к предмету, лингвисты называют словами-диминутивами. Например, исследовательница Э.А. Столярова указывает, что именно в сфере разговорной речи мы не скупимся на эмоции и выражаем (порой даже бессознательно) свое отношение к тому, о чем говорим [3].

Эмоциональную характеристику слов-деминутивов легко определить по словообразовательным суффиксам. Например, слова училка, руссичка, лаба — негативное отношение, котя, лапуля, няшка, мамик, папик, вкусняшка — положительная оценка.

Не стоит забывать, что сленговые слова и неологизмы в речи школьников выполняют и фатическую функцию, то есть помогают установить контакт со своими сверстниками. Например, К. Винокур отмечает, что фатическая речь помогает максимально приблизить слушателя к личности говорящего [2, с. 136]. Эта функция становится особенно важ-

ной в процессе социальной адаптации пятиклассников в новом для них среднем звене.

Кроме обозначенных выше функций речевых неологизмов, лингвисты выделяют ряд других, не менее важных. Например, Ю.Н. Шаталова подробно описывает творческую и комическую функции. Ср.: «В некоторых случаях, создавая новое слово, говорящий преследует цель пошутить, перевести разговор в шутливую тональность, доставить удовольствие слушателям игрой слов» [3, с. 308].

Подробно исследовательница останавливается и на творческой функции. Такие лексические новообразования присущи СМИ.

В материале, который мы собрали в ходе анкетирования, практически нет слов, выполняющих названные функции. Мы полагаем, что это связано с возрастными особенностями учащихся: речь пятиклассников во многом подражательна, и в ней практически отсутствуют авторские неологизмы, языковые каламбуры, игра слов и т.д.

Таким образом, проанализировав речь современных пятиклассников, мы пришли к выводу: из всех существующих функций речевых неологизмов в речи у детей в возрасте 10–12 лет чаще всего встречаются номинативная, экспрессивно-эмоциональная и фатическая функции.

Самыми распространёнными из всех обозначенных слов являются слова-универбаты, которые составили примерно 49% из всех собранных нами лексем.

Кроме того, из ответов на вопросы нашей анкеты, очевидно, что основной целью использования неологизмов в устной речи является стремление «стать своим» в определенной среде (36 % опрошенных); быть современным, идти в ногу со временем — 32 % опрошенных.

Список литературы

1. Венников А.В. Универбация как активный процесс в современном образовании. Электронный ресурс, режим доступа: <http://enu.kz/repository...>, свободный
2. Попова. Т.В. Русская неология и неография. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2005. 96 с.
3. Столярова Э.А. функции лексических новообразований в повседневной речи. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. т. 16. Языкознание, 2008, 352 с.

ПУШКИНСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПОЭЗИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

*А.Е. Ковалева — воспитанница
Научный руководитель — А.В. Шмелева
Московский кадетский корпус, Московский
государственный областной университет
(Москва, Россия)*

8 июня 1880 года Ф.М. Достоевский в своей речи о А.С. Пушкине, произнесенной на заседании Общества любителей российской словесности, отметил «пророческое» значение русского поэта, «всемирность и

всечеловечность его гения», заключив тем, что «Если бы жил он (А.С. Пушкин — А.К., А.Ш.) дольше, может быть, явил бы бессмертные и великие образы души русской, уже понятные нашим европейским братьям, привлек бы их к нам гораздо более и ближе, чем теперь, может быть, успел бы им разъяснить всю правду стремлений наших, и они уже более понимали бы нас, чем теперь, стали бы нас предугадывать, перестали бы на нас смотреть столь недоверчиво и высокомерно, как теперь еще смотрят. Жил бы Пушкин долее, так и между нами было бы, может быть, менее недоразумений и споров, чем видим теперь. Но Бог судил иначе. Пушкин умер в полном развитии своих сил и бесспорно унес с собою в гроб некоторую великую тайну. И вот мы теперь без него эту тайну разгадываем» [1, т. 26, с. 149]. Думается, о «великой тайне» А.С. Пушкина Ф.М. Достоевский начал размышлять довольно рано. Смелость первого поэта России всегда восхищала Ф.М. Достоевского. Рассуждения о славянско-русском единстве, гордость при воспоминаниях о событиях 1812 года сближают произведения и А.С. Пушкина, и Ф.М. Достоевского. Желание Ф.М. Достоевского подражать пушкинской оде «Клеветникам России» проявилось в стихотворении «На европейские события в 1854 году».

Во второй половине 1850-х годов Ф.М. Достоевский на короткое время «заговорил» стихами. Его стихотворение «На европейские события в 1854 году» соответствовали общему настроению консервативного крыла литераторов, отреагировавших на отношение Европы к России, на события внутри России и на международную обстановку той поры. Стихотворение написано в связи с обострившимся конфликтом между Россией, с одной стороны, и Англией и Францией — с другой, после того, как последние объявили России войну. 11 апреля 1854 года в России был обнародован официальный манифест о войне. Непосредственным поводом к войне послужил спор с Турцией о «святых местах» в Иерусалиме и нежелание Англии и Франции поддержать в этом споре Россию.

Факты собственной биографии, увлечение христианской религиозностью сплетаются в сознании Ф.М. Достоевского с размышлениями о судьбе России, о месте России в судьбах мира, о миссии России на христианском Востоке и славянских Балканах. В своем стихотворении Ф.М. Достоевский вспоминал политическую ситуацию в Европе в 1831–1832 гг., русско-польский конфликт, о котором писал А.С. Пушкин в послании «Клеветникам России». Обращаясь по примеру А.С. Пушкина к западным дипломатам и журналистам, Ф.М. Достоевский отвечает на обвинения, вызванные восточной политикой тогдашней России («Писали вы, что начал ссору русский...»). Как и А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский верит в историческую миссию России:

Спасемся мы в годину наваждений,
Спасут нас крест, святыня, вера, трон!
У нас в душе сложился сей закон,
Как знаменье побед и избавлений!
Мы веры нашей, спроста, не теряли

(Как был какой-то западный народ);
 Мы верою из мертвых воскресали,
 И верою живет славянский род.
 Мы веруем, что Бог над нами может,
 Что Русь жива и умереть не может! [2].

А.С. Пушкин стал первым поэтом, который возвысил свой голос в поддержку внешней политики России относительно славянских народов, терпящих унижение от турецкой власти, и провозгласил о том, что Европа не должна вмешиваться в дела славян.

Тема «Россия и Европа» особенно проявилась в творчестве А.С. Пушкина 1830-х годов, когда Европа стала влиять на политику России, играя на славянских чувствах братских народов. В 1830 году А.С. Пушкин пишет стихотворение «Стамбул гяуры нынче славят...», в котором поэт отмечает последствия влияния Западной Европы на правоверных мусульман:

Стамбул отрекся от пророка;
 В нем правду древнего Востока
 Лукавый Запад омрачил —
 Стамбул для сладостей порока
 Мольбе и сабле изменил.
 Стамбул отвык от поту битвы
 И пьет вино в часы молитвы [4, т. 3, с. 247].

А.С. Пушкин в это время находился в Болдине. Но, как известно, в 1829 году он совершил путешествие в Закавказье во время военного похода генерала И.Ф. Паскевича, который вел военные действия против Турции еще в 1828 году, был в отвоеванной у Турции старинной армянской крепости Арзрум. Стихотворение вошло в текст пятой главы «Путешествия в Арзрум». А.С. Пушкин убежден, что «Веры чистый луч потух» в Стамбуле вследствие того, что Стамбул стал прельщен «лукавым» Западом: стал пить вино в часы молитв, стал предаваться разврату и развлечением. Мощным антиподом Стамбулу является Арзрум. А.С. Пушкин противопоставляет измены древнего Востока и верность традициям арзрумских джигитов:

Но не таков Арзрум нагорный,
 Многодорожный наш Арзрум:
 Не спим мы в роскоши позорной,
 Не черплем чашей непокорной
 В вине разврат, огонь и шум.
 Постимся мы: струею трезвой
 Одни фонтаны нас поят;
 Толпой неистовой и резвой
 Джигиты наши в бой летят.
 Мы к женам, как орлы, ревнивы,
 Харемы наши молчаливы,
 Непроницаемы стоят [4, т. 3, кн. 1, с. 247–248].

Г.П. Макогоненко отмечает, что «В наследии Пушкина реалистического периода (с 1823 по 1830 год включительно) значительное место занимают блистательные лирические стихотворения. (После 1830 года любовных стихотворений Пушкин не писал)» [3, с. 76]. Н.Л. Степанов также отмечал, что «В лирике Пушкин с большой глубиной и правдивостью передает свои переживания, мысли и настроения, характеризующие его духовный мир, воссоздающие его внутренний облик. Поэтому для лирики Пушкина отнюдь не безразлично, к кому обращено то или иное стихотворение, с каким жизненным моментом его биографии оно связано. Точность и конкретность поэтических образов проясняются нашим знанием тех обстоятельств, того адресата, с которыми соотнесено то или иное стихотворение. *Расшифровка автобиографических намеков помогает понять лучше душевное состояние Пушкина*, его мироощущение, отразившееся в данном стихотворении, способствует уяснению поэтической ткани его стихов» [5, с. 104–105]. С 1830 года в творчестве А.С. Пушкина появляются и новые темы: А.С. Пушкин создает «Бесы», «Повести Белкина», «маленькие трагедии». Скорее всего, осознание роли России в славянском мире привело А.С. Пушкина к философским размышлениям и судьбе своего собственного творчества.

Былая слава Стамбула — град Константина Великого. А.С. Пушкин в 1830 году пишет стихотворение «Олегов щит» и публикует его в альманахе «Северные цветы». Поводом к его написанию послужил Адрианопольский мир 2 сентября 1829 года, прекративший русско-турецкую войну. Тогда русская армия перешла Балканы и остановилась в 240 км. от Константинополя — в Адрианополе, где и был подписан мирный договор.

Когда ко граду Константина
С тобой, воинственный варяг,
Пришла славянская дружина
И развила победы стяг,
Тогда во славу Руси ратной,
Строптиву греку в стыд и страх,
Ты пригвоздил свой щит булатный
На цареградских воротах.
Настали дни вражды кровавой;
Твой путь мы снова обрели.
Но днесь, когда мы вновь со славой
К Стамбулу грозно притекли,
Твой холм потрясся с бранным гулом,
Твой стон ревнивый нас смутил,
И нашу рать перед Стамбулом
Твой старый щит остановил [4, т. 3, кн. 1, с. 166].

А.С. Пушкин вспоминает воинственного киевского князя Олега, который, согласно «Повести временных лет», в лето 6415 (907 год) совершил морской поход на Константинополь и заключил на очень выгодных

для русичей условиях мир. С.А. Фомичев отметил, что А.С. Пушкин обратил внимание на совпадение в датах заключения Андрианопольского договора и заключения Договора Олега с греками и «хотел подчеркнуть как раз «парадоксальное несходство двух исторических событий» [7, с. 129–130]. Сеем утверждать, что художественный символ «старый щит», который использует А.С. Пушкин, скорее всего, выражает авторскую позицию — русские войска не вошли в Константинополь. Заветная мечта русских монархов осталась не осуществленной.

Тема древнего славянства была дорога А.С. Пушкину. Еще в 1822 году в альманахе «Северные Цветы» поэт опубликовал «Песнь о Вещем Олеге», в которой запечатлел предание о гибели князя-воина от своего коня. Однако «Всю песнь пронизывает цареградский мотив, христианский. Со своей дружиной Олег едет по полю в «цареградской броне», он воевал в самой столице Византийской империи (907), прибил на ее царских вратах свой ратный щит. Русско-Византийская история знает о бесстрашии и воинской доблести князей-русичей, история сохранила не один Договор славян с греками, Договор Олега с греками (911) вошел в историю как первый официальный документ дипломатических отношений. <...> В 1829 г. Русско-турецкая война была завершена подписанием Андрианопольского мира, Пушкин не замедлил откликнуться на, как тогда считали, его преждевременное решение. В пламенных строках того времени вновь возникает знакомый образ князя Олега, сквозь прошлое Пушкин зрит настоящее. В стихотворении «Олегов щит», напечатанном в «Северных Цветах на 1830 год», поэт проводит ретроспективную историческую аналогию, он затрагивает мистический аспект исторических судеб мира» [8, с. 147].

В 1830 году, вслед за стихотворением «Стамбул гяуры нынче славят...», А.С. Пушкин пишет стихотворение, обращенное к Греции.

Восстань, о Греция, восстань.
Недаром напрягала силы,
Недаром потрясала брань
Олимп и Пинд и Фермопилы.
Под сенью ветхой их вершин
Свобода юная возникла,
На гробах Перикла,
На мраморных Афин.
Страна героев и богов
Расторгла рабские вериги
При пеньи пламенных стихов

Тиртея, Байрона и Риги [4, т. 3, кн. 1, с. 169].

Б.В. Томашевский высказал предположение о том, что стихотворения А.С. Пушкина «Опять увенчаны мы славой...» и стихотворение «Восстань, о Греция, восстань» — являются единым стихотворным текстом. Стихотворение стало известно только в 1903 году благодаря историку литературы И.А. Шляпкину, в свою очередь, полученное им от

племянника-писателя П.В. Анненкова. При жизни А.С. Пушкин, как известно, это стихотворение не напечатал [9, с. 270]. Темы освобожденной Греции и участия России в защите национально-исторических интересов братских по вере народов, видимо, остро волновали А.С. Пушкина:

Опять увенчаны мы славой,
Опять кичливый враг сражен,
Решен в Арзруме спор кровавый,
В Эдырне мир провозглашен.
И [дале] двинулась Россия,
И юг державно облегла,
И пол-Эвксина вовлекла
[В свои объятия тугие] [4, т. 3, кн. 1, с. 168].

Тема борьбы за национальную независимость Греции возникнет у А.С. Пушкина опосредованно в повести «Выстрел», вошедшей в цикл повестей «Покойного Ивана Петровича Белкина». Видимо, А.С. Пушкин жил этой темой, был вдохновлен желанием русских добровольцев помочь восставшему греческому народу. Прототипом главного героя стал, как известно, друг А.С. Пушкина, сын обрусевшего испанского гранда генерал-майор И.П. Липранди, блестящий знаток истории Османской империи (с 1828 года — глава высшей тайной заграничной полиции), а сокурсник А.С. Пушкина по Лицею Сильверий Броглио дал фамилию пушкинскому герою. Сильверий Броглио был родом из Италии, потому по окончании обучения уехал в Италию и там примкнул к освободительному движению против королевской власти, за что в 1821 году был лишен всех званий и регалий, но в 1824 году он вновь среди восставших — на этот раз за свободу Греции от турецкого ига. Сильверий Броглио погиб, погиб и герой повести А.С. Пушкина «Выстрел»: «Сказывают, что Сильвио, во время возмущения Александра Ипсиланти, предводительствовал отрядом этеристов и был убит в сражении под Скулянами» [4, т. 8, кн. 1, с. 74].

В 1831 году А.С. Пушкин пишет послание «Клеветникам России» («О чем шумите вы, народные витии?»). Для поэта оно имело особую ценность, поскольку за 1831–1832 годы было опубликовано три раза. Впервые вошло в печатную брошюру «На взятие Варшавы. Три стихотворения В. Жуковского и А. Пушкина» (СПб., 1831. С. 7–9). В стихотворении «Клеветникам России» А.С. Пушкин прямо обратился к «народным витиям», депутатам французской палаты — маркизу де Ла Файету (Лафайет — закрепил демократическое написание своей фамилии; в феврале 1831 года он возглавил Польский комитет и призывал Францию поддержать поляков в вооруженном выступлении против России) и Франсуа Могену, который вместе с генералом Максимилианом Ламарком активно призывали к военному вмешательству на стороне Польши, а также к европейским журналистам, которые призывали страны Европы вмешаться во внешнюю политику России относительно Польши. Польша тогда в 1830–1831 годы восстала против власти Российской Им-

перии на территории Царства Польского. Мятеж был подавлен, но вызвал массу клеветы и осуждения со стороны европейских держав. А.С. Пушкин словно включился в этот диалог:

О чем шумите вы, народные витии?

Зачем анафемой грозите вы России?

Что возмутило вас? Волнения Литвы?

Оставьте: это спор славян между собою,

Домашний, старый спор, уж взвешенный судьбою,

Вопрос, которого не разрешите вы [4, т. 3, кн. 3, с. 269].

Сохранился черновой текст письма А.С. Пушкина, написанного графу А.Х. Бенкендорфу, который в очередной раз подчеркивает смелость А.С. Пушкина и его активное участие в защите интересов России: «Ныне когда справедливое негодование и старая народная вражда, долго растравляемая завистью, соединила всех нас противу Польских мятежников; озлобленная Европа нападает покаместь на Россию, не оружием, но ежедневной, бешеной клеветою — [Пр<авительства>] конституционные правительства хотят мира, а молодые поколения, волнуемые журналами, требуют войны.... Пускай позволят нам Русским писателям отражать бесстыдные и невежественные нападения иностранных Газет. С радостью взялся бы я за редакцию *Политического и Литературного Журнала*, т.е. такого в коем печатались бы политические и заграничные новости — около которого соединил бы писателей с дарованиями и таким образом приблизил бы к правительству, людей полезных, которые всё еще дичатся напрасно полагая его неприязненным к Просвещению» [4, т. 14, с. 283–284].

В 1834 году А.С. Пушкин вновь обращается к славянской теме. Он создает цикл стихотворений «Песни западных славян». В предисловии к «Песням...» А.С. Пушкин признается в том, что часть этих песен он позаимствовал из книги Проспера Мериме *La Guzla, ouchoixde Poésies Illyriques, recueilli es dansla Dalmatie, la Bosnie, la Croatieet l’Herzégowine*, вышедшей в Париже в 1827 году. Подлинность песен была признана Адамом Мицкевичем, которому А.С. Пушкин, по его собственному признанию, доверял как «критику зоркому и тонкому и знатоку в славенской поэзии». А.С. Пушкин обратился к своему близкому другу С.А. Соболевскому, который, в свою очередь, был знаком с французским писателем, дабы выяснить, «на чем основано изобретение странных сих песен». П. Мериме откликнулся быстро, написав русскому адресату довольно пространное, но откровенное письмо.

В песне «Видение короля» обращает на себя внимание тот исторический факт, который А.С. Пушкин приводит: речь идет о короле Стефане, брат которого, не смирившись с тем, что Стефан стал единоличным правителем в 1460 году после убиения ими отца Фомы I, переметнулся в Турцию к султану Магмету II, Стефан же, послушав наставление Ватикана, пошел войной на турков и потерпел поражение, в Ключ-городе Стефан попал в плен и за отказ перейти в мусульманство, принял

мученическую кончину. За рамками сюжета остается принуждение короля папским легатом к войне против Турции, внимание сосредоточено на видении короля, которое станет пророчеством. Получается, что внешне — по реальному сюжету король Стефан готов к мучениям, расплачиваясь за убийство отца, с другой — за рамками остается большая политическая игра Ватикана, сталкивающего западных славян с турками. Ряд песен посвящен национальному сопротивлению сербов и черногорцев «Битва у Зеницы-Великой», «Гайдук Хризич», «Песня о Георгии Черном», «Воевода Милош».

Ф.М. Достоевский всю жизнь высоко ценил творчество А.С. Пушкина. В апреле 1854 года в стихотворении «На европейские события в 1854 году» он вспоминает исторические события, характер которых уже имел место быть — когда европейские политики вмешивались в дела России. Обращаясь по примеру А.С. Пушкина к западным дипломатам и журналистам, Ф.М. Достоевский отвечает здесь на обвинения, вызванные восточной политикой России. Стихотворение «На европейские события в 1854 году» довольно пространное по объему и заметно выделяется из уже написанного Ф.М. Достоевским. Стихотворение отличается острое политическое звучание. По своей тематике оно было актуальным. В нем отразилась реакция Ф.М. Достоевского на происходящие в Европе события. Россия — вновь в центре международного конфликта. Поэты-славянофилы (а это были люди пушкинского окружения) в первые месяцы после начала военных действий были склонны рассматривать войну как испытание, нужное России для ее возрождения, и вместе с тем как средство для освобождения славянских народов из-под власти Турции и для будущего торжества православного Востока над католическим Западом [6].

И хотя стихотворение Ф.М. Достоевского было актуальным, оно не было напечатано в «Санкт-Петербургских ведомостях» (в рубрике «Восстание христиан на Востоке», как надеялся Ф.М. Достоевский). Известно также, что стихотворение было представлено 1 мая 1854 года командиром батальона в Штаб отдельного Симбирского корпуса с ходатайством автора «о дозволении поместить оное в «Санкт-Петербургских ведомостях». В свою очередь, начальник штаба 26 июня 1854 года препроводил стихотворение управляющему III отделением Его Императорского Величества канцелярии Л.В. Дубельту. Разрешения от III Отделения Е.И.В. канцелярии на печатание стихотворения Ф.М. Достоевского не последовало. Автограф стихотворения так и остался в деле III отделения «Об инженер-поручике Федоре Достоевском». При жизни писателя стихотворение опубликовано не было, впервые оно увидело своего читателя в «Литературном приложении» газеты «Гражданин» [1881, № 1].

В стихотворении отражена реакция России на происходящие в Европе события и живые впечатления от отгремевших залпов Крымской или Восточной войны, в результате которой Россия не смогла усилить

свое влияние на Балканах и помочь в отстаивании национальных интересов балканским народам, а также потеряла Черноморский флот. Однако в стихотворении доминируют высокие патриотические чувства автора, определяемые, в первую очередь, осмыслением исторической миссии России — России как гаранта безопасности на Балканах, как защитницы славянских интересов всего славянского мира. Эти идеи о славянском единстве были навеяны А.С. Пушкиным, потому Ф.М. Достоевский обращается в своем стихотворении к теме, которая его великим предшественником была выстрадана. Ф.М. Достоевский убежден в несокрушимости России и непобедимости русского народа, у которого есть несокрушимая статья — его вера в историческое предназначение.

В стихотворении Ф.М. Достоевского «На европейские события в 1854 году» отразились общественно-политические взгляды, сконцентрированные на проблеме «Россия и Европа». Эта проблема была в центре внимания передовых литераторов и публицистов той поры, в частности, Ф.И. Тютчева, славянофилов, западников, почвенников. В творчестве Ф.М. Достоевского можно наблюдать свой оригинальный взгляд на решение данной проблемы, соотносящийся с его последующим прозаическим творчеством (письмами, публицистикой). Рассматривая стихотворения Ф.М. Достоевского, в особенности «На европейские события в 1854 году», становится очевидным влияние на будущего писателя пушкинских традиций.

Стихотворения Ф.М. Достоевского, написанные в середине 1850-х годов, и особенно — «На европейские события в 1854 году», предвосхищают его общественно-политическую публицистику последующих десятилетий. Коронация императора, по случаю которой Ф.М. Достоевскому было объявлено помилование, совпало с обращением писателя к новой форме творчества — поэзии. Этот небольшой цикл стихотворений («На первое июля 1855 года», <«На коронацию и заключение мира»>, «На европейские события в 1854 году») не является инородным в творчестве Ф.М. Достоевского, скорее, как некий переходный этап. В творческом наследии писателей XIX столетия, которых справедливо называют «властителями дум», можно обнаружить творческий поиск, заключающийся в увлечении поэзией (Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, И.А. Гончаров, А.П. Чехов и др.). Поэзия во многом способствовала определению творческого пути, была своеобразным вектором, направляющим творчество. В упражнении поэзией, как можно предположить, вырабатывалась и особая стилистическая манера, нередко проявляющаяся в лирических отступлениях и лиризме прозы.

В исследовательской литературе о Ф.М. Достоевском сложилось устойчивое убеждение в том, что создавая политические стихотворения, Ф.М. Достоевский преследовал, прежде всего, цель убедить правительство в своей благонадежности и сделать попытку напечататься. Возможно, это и так. Но, как уже было отмечено в данной работе, нельзя недооценивать тот факт, что Ф.М. Достоевский к этому времени был

человеком, с которым произошел духовный и мировоззренческий переворот. К 1854 году он кардинально поменял свои взгляды, он уже иначе смотрит на возможности проявления своей общественной позиции, которую уже можно охарактеризовать как консервативную. Наблюдение над судьбами «униженных и оскорбленных», характером простого русского человека, пусть и дошедшего до дна жизни, раскрыло знание самой жизни. И потому представляется очевидным то, что публикация данного материала должна была заявить о Ф.М. Достоевском как о ярком мыслителе, которому небезразлична судьба России, и который понимает ее историческую миссию:

Смешно французом русского пугать!
 Знакома Русь со всякою бедой!
 Случалось ей, что не бывало с вами.
 Давил ее татарин под пятой,
 А очутился он же под ногами.
 Но далеко она с тех пор ушла!
 Не в мерку ей стать вровень даже с вами;
 Заморский рост она переросла,
 Тянуться ль вам в одно с богатырями!
 Попробуйте на нас теперь взглянуть,
 Коль не боитесь голову свихнуть!
 Страдала Русь в боях междоусобных,
 По капле кровью чуть не изошла,
 Томясь в борьбе своих единокровных;
 Но живуча святая Русь была! [2].

Ф.М. Достоевский всю жизнь словно следовал традициям А.С. Пушкина. Как и А.С. Пушкин, он был опальным, как и А.С. Пушкин он засвидетельствовал своим творчеством новый осмысленный путь — путь служения России словом. «Пушкин есть явление чрезвычайное и, может быть, единственное явление русского духа», — сказал Гоголь. Прибавлю от себя: и пророческое. Да, в появлении его заключается для всех нас, русских, нечто бесспорно пророческое. Пушкин как раз приходит в самом начале правильного самосознания нашего, едва лишь начавшегося и зародившегося в обществе нашем после целого столетия с петровской реформы, и появление его сильно способствует освещению темной дороги нашей новым направляющим светом. В этом-то смысле Пушкин есть пророчество и указание» [1, т. 26, с. 129]. Таким пророчеством и указанием стал А.С. Пушкин и для самого Ф.М. Достоевского.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: «Наука», 1972–1990.
2. Достоевский Ф.М. Электронный ресурс, режим доступа: www.modernlib.ru..., свободный.
3. Макогоненко Г.П. Творчество А.С. Пушкина в 1830-е годы (1830–1833). Л.: Художественная литература, 1974.

4. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 16 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1959.
5. Степанов Н.Л. Лирика Пушкина. Очерки и этюды. М.: Советский писатель, 1989.
6. Тарле Е.В. Крымская война. М.; Л., 1950. Т. 1. С. 449–452.
7. Фомичев С.А. «Загадочное» стихотворение Пушкина «Олегов щит» / Болдинские чтения. Горький, 1981.
8. Шмелева А.В. А.С. Пушкин и славянофилы. О влиянии поэта на творческое самоопределение ранних славянофилов // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2011. № 3. С. 142–149.
9. Щеголев П.Е. Ненаписанные стихотворения Пушкина // Исторический вестник, 1904. Январь.

ДУХОВНАЯ РОДИНА ГАБДУЛЛЫ ТУКАЯ

*А.А. Кемешова, студент
Научный руководитель — Г.С. Умарова
Западно-Казахстанский государственный
университет им. М. Утемисова
(Уральск, Казахстан)*

Уральск — один из самых старинных исторических городов Казахстана. Здесь жили и трудились многие исторические личности. Одна из них — родоначальник татарского литературного языка Габдулла Тукай. Хотя этот самый знаменитый татарский поэт родился и умер в Татарстане, то некоторые ученые считают Уральск духовной родиной Габдуллы Тукая. В Уральске он прожил с девяти лет до двадцати одного года, совсем еще молодой Габдулла получил образование и впервые же прочел Пушкина и под влиянием творчества великого русского поэта начал создавать такие же простые для понимания, но с глубинным смыслом произведения на татарском языке, прославившие татарскую литературу на весь мир и вошедшие в золотой фонд татарской литературы. Неудивительно, что Тукай для уральцев — фигура значимая и любимая, а его музей — одна из главных достопримечательностей города.

Уральск расположен у слияния реки Чагана с Уралом. Год основания города — 1613 — совпадает с началом царствования в России династии Романовых. А в 1913 г., в дни 300-летия царствующей династии, — Тукай напишет стихотворение «Надежды народа в связи с великим юбилеем», отмеченное зрелым интернационализмом, политической остротой.

Детство Габдуллы было в городе Уральске. В Уральске, куда 9-летнего мальчика 18 суток везли с караван-сараям, жила богатая родня. Габдулла был поражен роскошью и красотой дома, в котором оказался. Адаптироваться помогла сводная сестра, которую привезли намного раньше. Будучи взятым туда в семью купца Галиаскара Усманова, где была хозяйкой его тетя по линии отца, он учился в медресе прогрессивно настроенной семьи меценатов Тухватуллиных, одновременно посещая русский класс и проявляя высокую одаренность в учебе. В Уральске

было три медресе: «Мутыйгия», «Ракибия» и «Гайния». Галиасгар Усманов отвел Габдулла в первое — «Мутыйгия». Среди шакирдов был силен интерес к литературе, поэзии. В доме хозяина медресе Мутыгуллы-хазрета звучали музыка, пение. Габдулла быстро сдружился с его сыном Ками-лем, а Камиль получил европейское воспитание, хорошо пел, одевался по последней моде, прилично знал русский, арабский, мог наизусть читать Коран... Здешняя жизнь благотворно повлияла на новичка, который, несомненно, обладал сильной волей и большим врожденным талантом. Вместе с другими шакирдами он с интересом изучал арабский, персидский и турецкий языки. Он открыл для себя богатейший мир русской и западноевропейской литератур. Как-то преподаватель Ахметша дал Тукаю прочесть стихи Пушкина, и с тех пор русский классик стал для него основным учителем. Первые литературные опыты Тукая частично запечатлелись в рукописном журнале «Аль-Гаср аль-джадид» («Новый век») за 1904 год. В этот же период он переводит на татарский язык басни Крылова и предлагает их к изданию. Увлекается поэзией Пушкина и Лермонтова. Его первым замечательным поэтическим созданием на чисто татарском языке был перевод стихотворения А. Кольцова «Что ты спишь, мужичок?», опубликованный в 1905 году под названием «Сон мужика». После начала революции 1905 года в Уральске появились татарские газеты и журналы «Фикер», «Аль-гаср аль-джадид», «Уклар». Тукай сотрудничает в них и выступает с многочисленными стихами и статьями на темы, поднятые революцией. Он участвует в прошедших волной по городу демонстрациях. В казахстанском Приуралье поэт написал 50 стихотворений, вошедших в фонд классической литературы, и опубликовал 40 статей в газетах и журналах.

Если о значении Габдуллы Тукая для Уральска знает каждый, то о роли семьи Тухватуллиных известно далеко не всем. Ведь Тухватуллины не только всячески поддерживали Тукая в память о его отце, но и внесли большой вклад в развитие города. И огромное значение для становления поэта сыграло именно знакомство с имамом татарской мечети в Уральске Мутыгуллой Тухватуллиным. Все члены семьи Тухватуллиных относились к юному Габдулле как к родному. Вместе с ними он ставил домашние концерты и спектакли, в их доме провел немало часов, занимаясь самообразованием — у Тухватуллиных была огромная библиотека. Все в этом доме способствовало тому, чтобы Габдулла Тукай проявил себя как талантливый поэт и журналист. В доме, где сейчас располагается музей Габдуллы Тукая, жил его учитель.

Тукаю было девятнадцать, когда до Уральска докатились волны революции 1905 года. Впервые в истории города народ, не таясь полиции, хлынул на маевку. Революционные взгляды быстро захватили Габдулла и его друга по медресе Камиля — сына Мутыгуллы-хазрата. Воспользовавшись отвоёванной революцией «свободой печати», Камиль купил типографию и приобрел право на издание газеты «Уралец». Так в жизни Тукая начался новый этап: он поступил в типографию наборщиком.

Большевики Уральска пользовались типографией «Уральца» для распространения революционных листовок, под их влиянием Тукай начал писать свои страстные публицистические статьи и стихи. В своих стихах Тукай призывал к борьбе за свободу, к единению русского и татарского народов. По этой причине «Уралец» закрыли, и тогда Камиль с Габдуллой перевезли печатные станки в дом Мутыгуллы., в подвал расположили типографию, в которой издавались газета и журнал на татарском языке. Стали выпускать литературно-общественную газету на русском языке «Уральский дневник». Также в этой типографии они издавали третью в мире газету на татарском языке «Фикер» («Мысль»), в которой были и колонки на казахском языке. Газета выходила тиражом 5 тысяч экземпляров и распространялась по всей Российской империи, где жили тюркоязычные народы. Это Санкт-Петербург, Казань, Москва, Пенза.

Вскоре вышел в свет и первый номер журнала на татарском языке «Эль-гаср-эль-джадида» («Новый век»), фактическим редактором которого стал Тукай. Он же полностью редактировал и новый татарский сатирический журнал «Уклар» («Стрелы»). Журналистика становится для него родной стихией. Тукай днюет и ночует в типографии за сочинением стихов, статей, за переводами для каждого очередного номера. К примеру, стихотворение «Что рассказывают шакирды...» становится декларацией поэта, призывавшей молодежь идти в жизнь, на помощь народу наперекор фанатизму и реакции. Стих за стихом, статья за статьей — имя Тукая обретает известность не только в Уральске, но и в Казани, Оренбурге, Петербурге.

1907 год — конец Первой русской революции, власти начинают закручивать гайки — закрывать газеты и журналы. У Камилля перекупают «Уральский дневник», а дом Мутыгуллы-хазрата, где находилась типография, поджигают. Есть статья Тукая «Погром», в которой он описывает, как готовились крушить их типографию. Печатники-революционеры были неудобны как местным властям, так и муллам: много говорили о том, о чем другие молчали... Он был уволен с работы в это же году и также газету «Фикер» закрыли, а ставший к тому времени самостоятельным, после этих событий Габдулла Тукай покидает медресе «Мутыгия» и переезжает в гостиницу «Казань». И там же он написал знаменитые стихотворения «Шурале» и «Пар ат».

В начале прошлого века дом Тухватуллиных в Уральске был культурным центром татарской молодежи. Здесь ставили спектакли, много пели, музицировали, читали стихи. Тукай приходил сюда из медресе, в котором в общей сложности прожил шесть лет. Рассказывают, что он был гордым, никогда не брал ни от кого денег. Зная это, Мутыгулла-хазрат шел на маленькую хитрость — приносил ему книги для переписки. Таким образом Тукай хоть немного мог заработать на жизнь.

В 21 год, а тогда это был призывной возраст, Тукаю надо было пройти медкомиссию. Но не там, где он жил, а там, где родился. Поэтому в

октябре 1907 года Габдулла вынужден выехать в Казань с Уральского вокзала. Перед отъездом, в гостинице «Казань», Тукай написал такие строки о нашем Уральске: «О, прощай, родимый город, город детства моего! Милый дом во тьме растаял, словно не было его...» 12 лет жизни на Урал-реке преобразили Габдулла. Он возвращался на родину зрелым журналистом, признанным поэтом, неистовым публицистом, сатириком, общественным деятелем, великолепно владеющим, помимо родного татарского, русским, арабским, персидским и турецким языками.

С 1920 года, когда Советская власть прочно укоренилась в Уральске, представители татарской диаспоры не раз просили передать дом Мутыгуллы Тухватуллина под музей, но только в независимом Казахстане получили на это разрешение.

Уральский профессор-тукаевед Разак Абузяров много лет доказывал на самых разных мыслимых и немыслимых уровнях, что музей Габдуллы необходим Уральску. Его многочисленные выступления в газетах, а также активная деятельность местного татарского культурного национального центра сделали свое благое дело. Сторонников Тукая слышали краеведы, предприниматели и местная власть. В 2002 году был открыт зал тукая в музее «Старый Уральск», в городе установили бюст поэту и названа улица. И в Уральске решили создать музей Тукая, сомнений не было — музей должен находиться лишь в доме Мутыгуллы Тухватуллина. Однако во времена Советской власти особняк превратили в квартирный дом. Казалось бы, по идее не суждено было сбыться. Тем не менее, жители Уральска не собирались сдаваться — практический сразу после распада СССР они стали писать письма президентам Казахстана и Татарстана. Причем писали постоянно — и в 2005 году их слышали. Именно в 2005 году дело сдвинулось, идею создания музея одобрили по поручению Президента РК Нурсултана Абишевича Назарбаева. Открытие музея запланировали на 2006 год, но мероприятие находилось под угрозой срыва — бывшие жильцы не могли в полной мере ухаживать за домом, которому к тому моменту исполнилось больше 150 лет. Здание требовало капитального ремонта. Однако на помощь пришли инвесторы и с Казахстана и с Татарстана.

Музей Габдуллы Тукая был создан на общественных началах. Известный профессор-тукаевед Разак Абузяров подбирал материалы, а директор областного музея Сара Танабаева искала экспонаты, оформитель музеев Республики Татарстан Алсу Хайруллина придумала для дома интерьер и новый проект здания нарисовал потомок последнего имама Красной мечети — Раниль Тимергалиев. Финансовые расходы взяла на себя компания «ТНГ групп». В итоге торжественная презентация музея состоялась в срок и на сегодняшний день он работает. Этот музей расположен в исторической части города, некогда носившей название Татарская слобода. Стоит только переступить порог музея, как современный реальный мир исчезает совсем — во-первых, экскурсии проводятся так, словно они помнят Уральск тукаевского периода. А во-вторых, все здесь

говорят исключительно об Уральске образца XIX–XX веков. Украшение самой разнообразной формы, окаймленные серебром, ржавеющие кинжалы, массивные часы на изящных цепочках, которыми за образцовую службу награждали казаков и желтеющие от старости полосы газет... зал буквально набит антикварными вещами.

Именем основателя и классика татарской литературы Габдуллы Тукая в г. Уральске названа типография. В 1957 г. установлена мемориальная (мраморная доска), указывающая о датах жизни в этом доме поэта Габдуллы Тукая. Дом находится под государственной охраной местного значения, как памятник истории и архитектуры.

История открытия музея тесно связана с восстановлением мечети, которую в Уральске называют татарской: в ней служил Мутыгулла-хазрат и ее на протяжении всех 12 «уральских» лет посещал Тукай. Один из самых интереснейших исторических объектов Уральска – татарская Красная мечеть, которая связана с именем Габдуллы Тукая. Красной ее называют из-за цвета кирпича, которым выложены стены мечети. В этой мечети работал Мутыгулла Тухватуллин. Дату основания Красной мечети специалисты называют разную. В Татарской слободе Уральска, кроме мечети расположен и дом Усмановых, куда привезли Габдулла, и русская школа, которую он посещал, а в 2003 году здесь был открыт и бюст Тукая, привезенный из Казани.

Историки уверены: великий татарский поэт Габдулла Тукай сформировался как личность именно в Уральске.

Произведения Тукая большими тиражами издаются на русском и многих других национальных языках страны. Поэт продолжает жить вместе со своим народом, вместе с народами всего мира.

Его путь, путь к бессмертию и славе продолжается...

Список литературы

1. Бабынина Т.Ф. Традиции национальных культур // Казань. 2005.
2. Официальный сайт, посвященный Г. Тукаю. Электронный ресурс, режим доступа: gabdullatukay.ru, свободный.
3. Исхаки Г.Г. Поэт Габдулла Тукаев // Татарстан. 1998.
4. Ибрагимов Г.Г. Трагедия таланта // Мирас. 1992.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ УЗБЕКСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

У. Мамасидиков, студент

Научный руководитель — В.Т. Балтаева

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Узбекская литература — произведения, созданные на территории современного Узбекистана в период с XV по XX вв., т.е. с момента, когда

эти места были охвачены волной перемещения узбекских племен из районов Южного Казахстана.

Наиболее древние узбекские литературные произведения — их свыше 200 эпических поэм, множество легенд, эпических песен, исполняемых народными поэтами — бахши. Герои фольклора борются с враждебными силами — злыми духами, драконами. Древнейший цикл эпических поэм Кер-оглы и поэма Алпамыш написаны приблизительно в 10 в. Алпамыш вошла в фольклор всех народов Средней Азии, в ней идет речь о мужестве народных богатырей, отваге, храбрости и ненависти к врагам, содержится много остроумных афоризмов, ярких метафор, красочных описаний. Другое популярное произведение из цикла Кер-оглы — поэма о преображающей силе любви Равшан-Хон, много раз впоследствии перерабатывалась народными поэтами. Популярными остаются сатирические новеллы Насреддин Афанди, в которых высмеиваются ханы и баи. В устном народном творчестве фигурируют люди разных национальностей — китаец, иранец, туркмен, негр и др., женские образы лишены сентиментальности (Фархад и Ширин, Кундуз-Юлдуз).

Поскольку впоследствии суфизм суннитского толка стал одним из мировоззренческих основ литературных произведений на узбекском языке, одной из предтеч узбекской литературы можно считать фигуру основоположника суннизма Ахмеда Яссави (ум. в 1166), чьи произведения религиозно-дидактического характера составили основу религиозно-мистической литературной школы. В его произведении Хикмат, как и в сочинениях Бакырган, Ахыр Заман другого поэта этого периода Сулеймана Бакыргана (ум. 1192) излагались религиозно-философские идеи суфизма.

После завоевания в 13 в. Средней Азии монголами большая часть персидских литераторов и ученых уехала в Египет, Малую Азию и др. Мавераннахр со столицей в Самарканде стал улугом (уделом) сына Чингиз-хана — Чагатая. Литературный язык тюркского населения Мавераннахра стал называться чагатайским. Он являлся литературным языком тюркоязычных народностей Средней Азии, не будучи языком какого-то одного конкретного племени. Построенный на основе тюркско-уйгурских корней, он включал в себя много арабских и персидских элементов.

В Мавераннахре в бывшем центре персидской культуры Самарканде продолжали создаваться литературные произведения — Кыссаи Юсуф (1233, Повесть о Юсуфе) Али, написанная под влиянием уйгурской литературы, Кыссасуль Анбия (1310) Насреддина Рабгузи, Муфтархуль Адль неизвестного автора. Литературная традиция развивалась, включая в себя новые культурные течения, стили и языковые особенности.

Завоевания Тимура и появление узбекских племен в Средней Азии в XV в. сопровождались интенсивным культурным обменом, чему способствовала языковая близость чагатайского и узбекского языков. В качестве основных языков в ходу были фарси (персидский), его разновидность — таджикский, чагатайский, который еще называют староузбекским или турки, узбекский, представлявший собой кипчакскую ветвь тюркских

языков. Заселение узбекскими племенами Средней Азии совпало в XV в. с условным размежеванием этих территорий по религиозному признаку на шиитский юг (Иран) и суннитский север (Среднюю Азию).

Узбекская культура складывалась на основании сохранения и развития собственного, тюркского узбекского языка и богатейшего персидского культурного наследия. В частности, развитие узбекской литературы происходило в полемике, столкновениях и попытках освоения жанров и сюжетов классической персидской литературы. Поэзия была господствующим литературным жанром, а наиболее распространенными поэтическими формами — газели и написанные двустихиями месневи. В стихотворной форме писались не только лирические произведения, но и религиозно-нравственные проповеди и хроники. Только научные, религиозные, исторические произведения и мемуары были написаны прозой.

Во время правления Тимура узбекская литература интенсивно развивалась. Самарканд и Герат становятся крупными центрами научно-литературной жизни. Литераторы, писавшие на узбекском, сопротивлялись растворению и замене узбекского языка персидским, считавшимся основным носителем культурной традиции. Так, уже современник Тимура Дурбек одним из первых вступил в этот спор. Он предложил свой вариант повести Юсуф и Зулейха (1409), освободив ее от религиозного налета и придав ей форму светской любовной повести. Другой поэт Саид Ахмед придал своему произведению Таашук-нама (1437) форму, схожую с персидскими аналогами Лятофта-нами и Мухаббат-нами. При дворе Шахруха жил известный лирик Лютфи — его мастерски написанные газели до сих пор распевают народные певцы.

XV в. стал временем расцвета узбекской литературы. Она все больше освобождается от религиозных мотивов и становится подлинно художественной, получив в произведениях Алишера Навои свое наиболее полное и яркое воплощение.

Творчество «ренессансной» фигуры поэта, философа, лингвиста, историка, живописца, композитора и покровителя ученых Алишера Навои (1441–1504) стало высшей точкой развития узбекской литературы. Навои, писавший на фарси и среднеазиатском тюрки, в своей известной лингвистической работе Мухакаматульлугатайн (1499, Спор двух языков) отстаивает право тюркских языков на место в литературе Средней Азии наряду с персидским, выступая, таким образом, против его засилья. Творчество Навои разворачивалось в творческой дискуссии с выдающимся персидским деятелем Джами. Их споры и дружба стали важнейшей вехой в культурной жизни Средней Азии, очертив ее основные особенности — включение новых тюркских языков в культурный диалог и развитие творческого потенциала этих языков за счет освоения форм и жанров персидского классического наследия.

В 1469 Навои становится хранителем печати при правителе Хорасана Султан-Хусейне Байкара, с которым учился в медресе. В 1472 был назначен визирем и получил титул эмира. Как правитель, он оказывал

помощь ученым, художникам, музыкантам, поэтам, каллиграфам, руководил строительством медресе, больницы, мостов. Литературное наследие Навои — около 30 поэтических сборников, крупные поэмы, проза, научные трактаты. Он писал на фарси (сборник Диван Фани), но в основном на тюрки — средневековом варианте узбекского, хотя многие тогда считали его слишком грубым для поэзии.

Вершина творчества Навои — Хамсе (Пятерица) — пять поэм — ответ (назира) на «Пятерицы» Низами Гянджеви и персидского поэта Амира Хосрова Дехлеви: Смятение праведных (1483), Лейли и Меджнун (1484), Фархад и Ширин (1484), Семь планет (1484), Искандарова стена (1485). Смятение праведных — поэма философско-публицистического характера освещала наиболее существенные вопросы действительности того времени. В ней обличались феодальные междоусобицы и жестокость вельмож, произвол беков, лицемерие и ханжество шейхов и законоведов. Поэма отражала мировоззрение Навои — его этические и эстетические взгляды. Лейли и Меджнун — поэтическое изложение известного древнеарабского предания о трагической любви пастуха Кайса к красавице Лейли из соседнего кочевого племени, о его безумии и смерти из-за разлуки с любимой. Эмоциональная напряженность и сила художественного воздействия поэмы сделали ее одним из наиболее известных и любимых произведений восточной литературы во всем мире. Фархад и Ширин — героико-романтическая поэма о любви богатыря к армянской красавице Ширин, на которую претендовал иранский шах Хосров. Фархад, борец за правду и справедливость, противопоставляется трусливому шаху. Семь планет — семь сказочных новелл, содержащих критические иносказательные намеки на правителей Тамуридов и их придворных. Главный персонаж поэмы Искандарова стена — идеальный справедливый правитель и мудрец Искандер.

Другое крупное поэтическое произведение Навои — свод из 4-х поэтических сборников-диванов под общим названием Сокровищница мыслей (1498–1499), куда входили Диковины детства, Редкости юности, Диковины средних лет, Назидания старости. Это собрание лирических стихов разных жанров, в том числе более 2600 газелей. Другие произведения Навои — Пятерица священных (1492), посвященная Джами; Собрание утонченных (1491–1492) — краткие характеристики писателей эпохи Навои. О стихосложении и теории литературы повествует трактат Весы размеров. И упомянутый выше трактат Спор двух языков (1499) обосновывает культурное и художественное значение языка тюрки, считавшегося его современниками непригодным для изящной словесности. Его произведения и литературоведческие работы способствовали развитию туркоязычных литератур — не только узбекской, но и уйгурской, туркменской, азербайджанской, турецкой и др.

Исторические труды Алишера Навои История иранских царей и История пророков и мудрецов содержат сведения о легендарных и исторических деятелях Средней Азии и Ирана, о зароастрийской и коранической мифоло-

гии. В последние годы жизни Навои были написаны поэма Язык птиц (1499) и философско-дидактическое сочинение Возлюбленный сердец (1500) — размышление о наилучшем общественном устройстве. Мировоззрению Навои были присущи оптимизм и жизнеутверждающая сила, его творчество утверждало романтическое направление в восточной литературе.

Другой яркой фигурой, оставившей след не только в узбекской истории, но и литературе, был основатель империи Великого Могола в Индии, последний из Тимуридов хан Захриддин Мухаммед Бабур (1483–1530). Сборник его лирических произведений относится к лучшим образцам узбекской лирики того времени. Его прозаические мемуары Бабур-нама простым ясным языком описывают обстоятельства его жизни, исторические события, походы в Афганистан и Индию, феодальные междоусобицы.

После перехода власти от Тимуридов к династии Шейбанидов (XVI в.) в Средней Азии начинается разруха, сопровождающаяся ослаблением культурных и торговых связей с соседними странами. Наиболее известным литературным произведением этого периода стала сатирическая поэма Шейбани-нама Мухаммеда Салиха (ум. в 1512). В ней разоблачались недостатки правления и описывалась разгульная жизнь Тимуридов, восхвалялся новый правитель Шейбани.

При Шейбанидах литературой активно занимались ханы — Убайдулла-хан (псевдоним Убайди, ум. в 1539), Абдулла-хан (псевдоним Азизи, ум. в 1551). Занятие литературой считалось престижным и уместным для людей власти. Однако их творчество имело подражательный характер, было выдержано в традициях придворной поэзии. В прозе наиболее известным в XVI в. было имя Маджилиси, а лучшим образцом художественной прозы считался сборник назидательных рассказов Гульзар (1539) Пашаходжа ибн Абдулаххаба (псевдоним Ходжа), написанный по аналогии с Гулистаном Саади. Во время правления Шейбанидов Средняя Азия дробится на ряд мелких самостоятельных феодальных владений, Самарканд утрачивает статус столицы и культурного центра, уступая место Бухаре, где среди населения преобладали таджики и развивалась литература на таджикском языке. Период жестоких междоусобиц — грабежи, насилие, двуличие и корыстолюбие беков, чиновников и духовенства — был описан в произведениях поэта-сатирика Турды (ум. в 1699). Бухарский период узбекской литературы отмечен трагическими событиями — убийствами и изгнанием некоторых писателей. Лирический поэт Бабаракх Машраб (ум. в 1711), входивший в распространенный в XVII в. орден каландаров, был известен своими простыми искренними стихами. Он был повешен в Балхе боровшимся против каландаров официальным духовенством. Каландары, как и суфии, были своего рода протестантами Востока — критиковали ортодоксальное духовенство, призывая к постижению тайны непосредственного слияния с божественным не за счет скрупулезного выполнения обрядов и законов шариата, а испытывая себя

в отречении от света и мирских радостей в скитальческой, бродячей жизни.

В результате ряда междоусобных войн в XVII в. образуется Хорезмское ханство. Начало научно-литературной традиции в Хорезме было положено известным историческим сочинением Абулгази Бахадурхана (1603–1663) Родословное дерево турок. При дворе хорезмского ханства развиваются традиционные формы придворной поэзии — торжественные оды и газели, восхваляющие ханов (поэты Вафои, Яхия, Равнак). Наиболее видные поэты в Хорезмском ханстве появляются в конце XVIII и в XIX вв. Среди них выделялось имя передового по своим взглядам придворного поэта Шермухаммеда Муниса (ум. в 1829), оставившего после себя не только множество стихотворений, но и исторические произведения. По распоряжению Мухаммеда Рахимхана II (Фируза), покровительствовавшего искусствам, в XIX в. был издан сборник Маджмуатушшуара, включавший в себя произведения лучших хорезмских поэтов Камалая, Табиби, Мирзы, Раджи и др.

Во второй половине XVIII в. в Фергане организуется самостоятельное Кокандское царство, достигшее наивысшего развития при Алимхане и его сыне Умархане (ум. в 1822). При дворе Умархана, известного как поэт Амир, было собрано около 70 поэтов и литераторов, зачастую писавших на узбекском и таджикском. Наиболее видные из них — Фазли Намангани, Хазык, Махмур, Мухаммед Шариф, Гульхани. Впервые в узбекской литературе появляются имена женщин-поэтесс Мазхуны, Увайси и Надиры. По распоряжению Умархана был издан кокандский вариант сборника местных придворных поэтов Маджмуатушшуара. Сын Умархана Мазалихан (1808–1843) также был видным поэтом и находился под влиянием известного азербайджанского поэта Физули; после него сохранился сборник стихов и неоконченная поэма Ляйли ва Меджнун. Наряду с общепринятой тематикой придворной поэзии — восхваления, мистические мотивы, любовная лирика — начинает развиваться демократическое направление: Гульхани, Махмур, Муджрима. В своем произведении Зарбуль-масаль Гульхани, в прошлом истопник и банщик, за сатирический дар приближенный ко дворцу, не отступая от сложившихся художественных традиций, высмеивал образ жизни верхушки кокандской знати.

В XIX в. обостряются раздоры между тремя ханствами (Хива, Коканд, Бухара), что приводит к их ослаблению и делает легкой добычей царской России, превратившей Среднюю Азию в свою колонию. Культура приходит в упадок, однако в устном народном творчестве этого периода были созданы поэмы, выразившие стремление узбеков к освобождению от гнета царизма, — Толган ай, Хусанабад, Назар ва Акбутабек. Народный поэт Халикдод был обвинен в агитации против царизма и сослан в Сибирь.

Развитие национальной буржуазии в эпоху царизма активизировалось. В узбекской литературе усиливается демократическая и просвети-

тельская направленность — Залбек, Муками, Завки, Фуркат и др. В поэме Залбек-нама поэт Залбек описывает сопротивление народа царскому правительству, выражает надежду на его полное освобождение. Наиболее талантливым поэтом демократического направления был революционно настроенный демократ Мухаммед Амин Ходжа Муками (1850–1903), автор острых сатирических стихов и лирических песен. В сатирических стихах Танабчилар, Маскавчи бай тарифида, Авлия, Баччагар и др. описаны яркие картины нищеты и бесправия народа, в них звучит призыв к борьбе за освобождение от всех форм эксплуатации. Поэт-просветитель Исхокхон Ибрат был также известным путешественником, публицистом, языковедом и одним из первых издателей. Другие представители периода национального возрождения — поэт-просветитель Фуркат, поэт из Хорезма Ахмад Табиби, известный своими 5 диванами на узбекском и персидском, поэтесса и философ конца XIX — начала XX вв. Анбар Отин, писавшая на просветительские темы, автор трактата Каролар фалсафаси.

Продолжают развиваться узбекский эпос и фольклор. В XIX в. в Туркестане были хорошо известны имена узбекских народных поэтов-бахши — Джумана Халмурадова, прозванного Буль-буль (соловей), Юлдаша Маматкулова (Юлдаш-шаир), Джасака Халмухамедова (Джасак-бахши или Кичик-буран).

В конце XIX — начале XX вв. в Туркестане под влиянием тюрко-татарской буржуазии и позднее турецких пантюркистов стало распространяться националистическое движение либерально-буржуазного толка джадидизм (от арабск. усул-и-джадид — новый метод). Вначале оно преследовало чисто просветительские цели, намереваясь адаптировать изучение и понимание Корана нуждам национальной буржуазии. Позже джадиды все больше сосредотачивались на распространении пантюркистских идей, устанавливая все более тесные связи с татарскими — казанскими и крымскими пантюркистами. Во время восстания 1916 джадиды приняли активное участие в подавлении выступления народных масс, продемонстрировав свою подлинную классовую сущность буржуазных националистов. Во время февральской революции джадиды выпускали газету «Улуг Туркестан», устраивали отдельные выступления против царского правительства и бухарского эмира. Враждебно приняв Октябрьскую революцию, джадиды продолжали свою деятельность, создав организацию Чагатай гурунги (Чагатайская беседа), и участвовали в организации басмаческого движения. Влияние джадидов в литературе выражалось в распространении идей пантюркизма и панисламизма, в ориентации на архаические формы стиля и языка. Значительная часть талантливых узбекских литераторов начала XX в. находилась под влиянием джадидских идей, воспринимая их как идеи национального возрождения. Так, Абдулла Авлони открывал джадидские школы и писал учебники, Абдурауф Фитрат, закончивший медресе «Мир Араб» в Стамбуле, в 1910-х публикует ряд выдержанных в духе джадидизма произве-

дений. В стихах Тулагата Тавалло, Абдулхамида Сулаймана Чулпана, в произведениях Абдуллы Кадыри также звучат идеи свободной родины для всех тюркских народов. Часть узбекских литераторов, увлекшись идеями джадидизма, позже пересмотрели свои взгляды и приняли Октябрьскую революцию. Это, прежде всего, Хамза Хакимзаде Ниази (1898–1929) — основоположник узбекской советской литературы. В свой джадидский период Хамза был учителем, драматургом, писателем. Он одним из первых принял Октябрьскую революцию. Его перу принадлежат первые в узбекской литературе произведения, изображающие жизнь беднейших слоев городского населения. В драматических произведениях Бай иля хызматчи, Ель козгунлари, Майсаранынг ишу он подвергает анализу существующие формы и способы классового закабаления. Ниази понимал и подвергал беспощадной критике сущность и лицемерие буржуазных националистов, был их злейшим врагом. В 1929 он был зверски убит пособниками контрреволюции. Его дело продолжали революционно настроенные поэты Суфи-заде и Авлияни.

Несмотря на то, что военное сопротивление басмачей Красной Армией было сломлено, противостояние продолжалось на идеологическом уровне. В 1926 в Самарканде было организовано новое литературное общество «Кзыл калям», продолжавшее проводить джадидские идеи в области культуры. В середине 1920-х в узбекском, как и в других тюркских языках был начат процесс замены заимствований из фарси и арабского на исконные тюркские названия и переход на латинский алфавит, инспирированный младотурками. Однако в целях лучшей адаптации процесса вхождения республик Средней Азии в единое советское государство в тюркских советских республиках латиница вскоре была заменена на кириллицу.

В 1930 в ходе суда над бандой касымовцев члены общества «Кзыл калям» были обвинены в пособничестве бандитам, распространении националистических идей и ведении подрывной работы против Советской власти. В результате организация была распущена.

В то же время давался «зеленый свет» произведениям, соответствующим принципам соцреализма и согласующимся с политикой Советского государства в области культуры. Были востребованы реалистические романы и повести из жизни трудящихся, описывающие жестокую эксплуатацию баев, борьбу с вековым угнетением. Пользовались популярностью образ сбросившей паранджу освобожденной женщины Востока и идеи просвещения — порыв к знаниям и честной трудовой жизни. Несмотря на идеологический заказ, заложенные в «соцреалистический канон» идеи были для того времени новы и прогрессивны и обладали значительным преобразующим импульсом. Поэтому немало талантливых узбекских литераторов не без интереса для себя занимались их разработкой и освоением.

Но теперь к освоению советской тематики приступали не восторженные революционные романтики. Шло планомерное, поддержанное

пропагандистской советской машиной, освоение тем и идей, разработанных для всех республик.

Одним из наиболее ярких представителей узбекской советской литературы был Гафур Гулям (1903–1966). В этапах его творческого пути прослеживается классическая карьера советского писателя из национальной республики. Гулям вместе с Хамзой Ниази заложил основы нового узбекского стихосложения. Постоянная тема его произведений — социалистический труд и формирование нового человека, критика пережитков прошлого, утверждение социалистической действительности. Его перу принадлежат как поэтические произведения — поэмы Куканбатрак (1930), сборник Динамо (1931), юмористическая автобиографическая повесть Озорник о жизни ташкентцев начала XX в. В послевоенный период он воспевал жизнь на советской земле: Все — твое (1947), Коммунизму — ассалом! (1949), Ленин и Восток (1961) и др. Гулям переводил на узбекский Пушкина, Маяковского, Шекспира, Саади.

Другой известный советский прозаик Абдулла Каххар (р. 1907) в романах Отбасар и Сарааб описывал трудности коллективизации в деревне. В советской узбекской поэзии появились новые имена — Гайрати (поэмы Онамга хат, Джинаста), Султан Джура (Джордано Бруно, Поэма о канале), Уйдун, Айбек и др. Преодолевший влияние буржуазно-националистических веяний Хамид Алимджан (р. 1909) вырос в крупного поэта (поэмы Махарат, Олюм явга, Зайнаб ва Аман и др.); он был известен и своими литературоведческими работами. В драматургии появляются произведения, отражающие новые реалии, — пьесы Яшина Нугманова (р. 1908) Тар-мар — о гражданской войне и Гюльсара — музыкальная драма о раскрепощении женщины.

В послевоенный период узбекская советская литература развивалась в общем русле советских национальных литератур, где во второй половине 20 в. преобладали темы социалистического строительства, производственных успехов и борьбы за мир. По форме это был так называемый «большой стиль», т.е. реалистическая проза с национальным колоритом и стилизованные под национальные поэтические формы.

Мирмухсин Мирсаидов (р. 1921), главный редактор наиболее популярного литературного журнала в Узбекистане «Шарк Юлдузи» («Звезда Востока») в 1950–1960-х и с 1971, был известен и как автор сборников и поэм, воспевающих труд советских хлопкоробов (Соотечественники (1953), Уста Гияс (1947), Зеленый кишлак (1948), повестей на исторические темы — Белый мрамор (1957), Рабыня (1962), повестей о рабочем классе (Закалка, 1964, Сын литейщика, 1972) и формировании узбекской советской интеллигенции — Умид (1969).

Перестройка, в значительной степени повлияли на литературную ситуацию в Узбекистане. С одной стороны, литературный процесс продолжает идти по инерции — работают писательские организации, выходят журналы. Однако впервые появилась возможность «делать» литера-

туру, не ангажированную социальным заказом, руководствуясь собственным свободным выбором тем и эстетических предпочтений.

Новые литературные направления, оформившиеся в 1990-е в виде Ташкентской и Ферганской поэтических школ, стали вызревать уже в 1980-е. В результате возникло уникальное в рамках СНГ этого периода культурное явление — литературные течения, «замешанные» на русском языке, восточном мироощущении и европейской космополитической эстетике. Произведения «ташкентцев» и «ферганцев» впервые стали появляться в Ташкенте на страницах журнала «Звезда Востока» в 1990–1995. Затем в Москве и Ташкенте в 1999–2004 вышло 5 выпусков сборника «Малый шелковый путь». Сейчас их произведения и эссе можно встретить на литературных сайтах, в столичных журналах «Дружба народов», «Арион».

Для них характерен узнаваемый стиль, своя система образов и определенная направленность большинства произведений. Авторы ведут рассказ от имени лирического героя, пытающегося в фрагментах мифологии города обнаружить черты собственного мифа. Их отличает теплая интонация, стремление ненавязчиво передать поиск своей внутренней родины, собственных начал и нового братства. В большинстве произведений звучит ностальгическая нота по утраченному времени непосредственности, цельности и простоты. Стилистически поэтика «ташкентцев» (Санджар Янышев (р. 1972), Сухбат Афлатуни (р. 1971), Вадим Муратханов (р. 1974) и др.) отталкивается от русской классической силлаботоники «Золотого» и «Серебряного веков». В своих эссе авторы поясняют, что считают себя частью именно русской литературы, с помощью них исследующей свое бессознательное — свой «внутренний Восток».

Для более раннего образования — Ферганской поэтической школы (Шамшад Абдуллаев, Хамдам Закиров, Хамид Измайлов, Сабит Мадалиев) — русский язык произведений — скорее формальность «не по любви, а по необходимости»; его традиции и культура особого интереса для них не представляют. Свои духовные импульсы авторы черпают у поэтов Средиземноморья Сальваторе Квазимодо, Эудженио Монтале, им близок кинематограф Антониони и Пазолини. Произведения «ферганцев» — это глубокая, жесткая и холодноватая экзистенциальная проза-поэзия. Она максимально деперсонализирована, отстранена, близка по смыслу и жанру философским откровениям об устройстве, распаде и метаморфозах мироздания. Место и участь человека не оговариваются, но напрашивается вывод, что они незавидны.

В связи с появлением в Узбекистане русских литературных школ не утихают дискуссии о том, к какому классу литературы — русскоязычной или русской — их можно отнести, тем более что уровень произведений узбекской русской литературы порой на порядок выше среднего московско-питерского как по качеству и мастерству владения тем же русским языком, так и по постановке мировоззренческих проблем.

В 1990-х появились и новые яркие имена литераторов, пишущих на узбекском языке — поэты Рауф Парфи, Сабит Мадалиев, Хамид Исмаилов, Белги, Мухаммад Салих, некоторые из них пишут и по-русски. Современная узбекская поэзия по настроению, мотивам и выбираемым размерам в общих чертах похожа на поэзию авторов из Узбекистана, пишущих по-русски — общее мироощущение передается схожими способами.

В целом литературный процесс на территории Узбекистана по сути являлся процессом освоения и усвоения культурных моделей — классических персидских и арабских в период становления и расцвета (XVI–XIX вв.), а также пантюркистских (конец XIX — начало XX вв.), русских (имперских, советских) (XVI–XIX вв.) и западных (конец XX в.). Особенности узбекской литературы в значительной степени обусловлены ее географией — удаленностью от очагов европейской культуры, близостью евразийской по своим ориентирам России и генетической близостью с мусульманским Востоком. Сам факт нахождения на территории современного Узбекистана крупнейших в прошлом мировых центров персидской культуры Бухары и Самарканда ко многому обязывает и может восприниматься как своего рода эстафета. Значительный потенциал, богатейшие культурные традиции, положение на стыке культур — все эти факторы дают основания ожидать появления новых интересных произведений синтетического характера в узбекской литературе и культуре в целом.

ЛЮБОВЬ В ЛИРИКЕ А.С. ПУШКИНА

А. Мирзажонов, студент

Научный руководитель — В.Т. Балтаева

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Любовная лирика Пушкина до сих пор остается бесценным сокровищем русской литературы. Его взгляд на любовь, понимание глубины этого чувства менялись по мере взросления поэта.

В стихах лицейского периода юный Пушкин воспевал любовь-страсть, часто мимолетное чувство, заканчивающееся разочарованием. В стихотворении «Красавица» любовь для него — «святыня», а в стихотворениях «Певец», «К Морфею», «Желание» представляется «одухотворенным страданием». Женские образы в ранних стихотворениях даны схематично. Для молодого человека важно само желание любить: «Мне дорого любви моей мученье — / Пускай умру, но пусть умру любя!»

В петербургском периоде творчества стихотворений любовной тематики встречается мало, поскольку поэт в это время много внимания уделял вольнолюбивой лирике.

Мотив трагической любви, разочарования, одиночества звучит в стихотворных произведениях южного периода. В целом же любовная

лирика Пушкина отражает сложный комплекс чувств: искренность, задушевность, грусть, безнадежность, нежность, счастье, восторг.

Стихотворение «Я помню чудное мгновенье...», которое я с нежностью учил в школе, по праву является шедевром любовной лирики. Оно не устареет никогда, поскольку отражает чувство высокой любви. Лирический герой вспоминает «чудное мгновенье», которое навеки останется в его памяти. И это чудо происходит в реальности, когда герой встречается свою возлюбленную. Любовь возносит, преображает человека, дает ему чувство восторга и полета души. Реальную женщину Пушкин называет «гений чистой красоты», сравнивая с божеством. Ничто не может убить любовь, для нее нет времени и пространства:

И сердце бьется в упоенье,
И для него воскресли вновь
И божество, и вдохновенье,
И жизнь, и слезы, и любовь.

Самое ценное для человека, то, на чем держится мир, — это любовь.

В более поздних стихах Пушкина романтические мотивы уступают место реалистическому описанию чувства любви. Теперь любовь героя глубже, серьезнее, ответственнее. Стихотворения Пушкина звучат так правдиво и искренне, потому что в них обычно передаются чувства героя-мужчины, а женщина изображена как идеал. Ее духовный мир не исследуется. Герой говорит о чувствах как будто «за двоих», не привлекая женщину. От этого смысл стихотворения не теряется, перед нами исповедь влюбленного человека.

Нежные и чистые чувства преобладают в стихотворении «Я вас любил: любовь еще, быть может...». Герой выражает их предельно просто и ясно, опираясь на глаголы. Перед нами опять воспоминания, но чувства не исчезли, любовь жива. Она делает лирического героя сильным и мудрым:

Я вас люблю безмолвно, безнадёжно,
То робостью, то ревностью томим;
Я вас любил так искренно, так нежно,
Как дай вам Бог любимой быть другим.

Только настоящая любовь может породить такие слова. Желать своей возлюбленной счастья с другим может только человек, наделенный высокими душевными качествами.

Стихотворение «На холмах Грузии лежит ночная мгла...» свидетельствует о попытках поэта обрести гармонию, найти пути примирения противоречий. Часто он объединяет противоположные по смыслу слова и понятия: «печаль моя светла», его уныние безмятежно и т. д. Любовь в этом стихотворении предстает как смысл жизни. Сердце и дано человеку для того, чтобы любить, ненависть — убивает. Без любви нет жизни, нет вдохновения.

Все стихотворения Пушкина о любви говорят, об одном: нет несчастной любви, любовь — всегда огромное счастье. Это богатство, которое человек хранит в душе всю жизнь.

РИТОРИКА: ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО И ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ

*И.Г. Мотыгуллина, студент
Научный руководитель — Г.Х. Зиннатуллина
Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н.Туполева
(Казань, Россия)*

Давно стало привычным выражение «сила слов»; известны поэтические строки В. Шефнераі: «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести». Вот почему изучение ораторского искусства притягательно во все времена. К нему стремятся люди, которые хотят влиять на других посредством живого слова. Одним нужно убеждать аудиторию для того, чтобы получить какую-то выгоду для себя, для других же вся выгода — это радость от созерцания просветленных лиц слушателей, получивших ту информацию и то эмоциональное воздействие, которые были им необходимы. Так было и древнейшие времена. Воздействие выступающего, цель которого — убедить людей в том, что необходимо оратору, называют линией софистов — древнегреческих учителей красноречия, которые отошли от обучения мудрости и искусству речи и стали учить доказывать что угодно, так как это им было более выгодно.

Термин ораторское искусство (лат. oratoria) античного происхождения. Его синонимами являются греческое слово риторика (гр. rhetorike) и русское красноречие. Выражение ораторское искусство также имеет несколько значений. Под ораторским искусством, прежде всего, понимается высокая степень мастерства публичного выступления, качественная характеристика ораторской речи, искусное владение живым словом. Ораторское искусство — это искусство построения и публичного произнесения речи с целью оказания желаемого воздействия на аудиторию. Оратор должен обладать определенными навыками и умениями: при подготовке своих выступлений правильно подобрать литературу, составить план, написать текст. На протяжении всего выступления оратору в любом случае следует сохранять самообладание перед аудиторией, ориентироваться во времени, уместно использовать технические средства и наглядные пособия.

Особенности ораторской речи:

- наличие «обратной связи». Оратор должен наблюдать за поведением аудитории, улавливать ее настроение по реакции на свои слова, корректировать собственную речь, то есть устанавливать контакт со слушателем;

- устная форма общения. Публичная речь реализуется в устной форме литературного языка. Для оратора важно так построить публичное выступление, чтобы содержание его речи было понятно слушателям.

Ученые доказали, что при восприятии письменной речи усваивается только 50 % полученной информации, а при восприятии устной — 90 %;

– сложная взаимосвязь между книжной речью и ее устным воплощением. Ораторская речь тщательно готовится. Подготовленная речь — это, по сути, книжная речь. Тем не менее, выступая с трибуны, оратор должен не просто механически прочитать текст, а именно произнести его. Тогда, в процессе импровизации, и появляются элементы разговорной речи. Чем опытнее оратор, тем искуснее переходит он от книжно-письменной формы речи к живой;

– использование различных средств общения (лингвистических и паралингвистических).

Публичное выступление — это выступление не только на площадях и стадионах, по телевидению, и перед большой аудиторией. Публичным выступлением может стать и обращение к руководству, и беседа с новым работодателем, и общение в дружеской компании. Выступление на публике — это возможность наиболее выгодно подать себя (например, при соискании новой должности) и возможность оттачивать навык самопрезентации.

От хорошего публичного выступления зависит очень многое. Яркое и сильное выступление — это когда публика ловит каждое слово оратора, жест и изменение интонации. Это умение вдохновлять и восхищать произнесенной речью.

Контакт с аудиторией — важнейшая составляющая ораторского искусства, важнейший момент общения, эмоциональное соприкосновение оратора и его слушателей. Контакт с аудиторией необходим а) для привлечения внимания слушателей, для того чтобы речь воспринималась легко и с интересом, б) чтобы воздействовать на слушателей (для этого мы, собственно, и говорим!).

Контакт с аудиторией начинается с начальной паузы (перед началом выступления, пока люди не сосредоточились). Ошибкой оратора будет одергивать аудиторию, требовать тишины, делать замечания опоздавшим.

Одна из важных составляющих успешного выступления — умение оратора установить зрительный контакт с аудиторией.

Зрительный контакт — это не только способ установить отношения с аудиторией и донести до нее необходимую информацию, но и способ получить обратную связь от аудитории — насколько аудитория поняла сказанное (может нужно что-то повторить). Не утомлена ли аудитория (может нужно сделать перерыв); Интересна ли аудитории тема (не пора ли перейти к другим вопросам); интересны ли аудитории мы (или пора сменить оратора).

Как это делается? Заняв исходную позицию для выступления, мы, не спеша, переходим к делу. Нельзя начинать выступление, не установив эмоционального контакта с аудиторией. Мы должны продемонстрировать доброжелательное выражение лица с полуулыбкой. Здесь важно не

переиграть. «Американская улыбка» в этой ситуации не уместна. В нашей традиции улыбка не носит дежурного и обязательного характера. Из всего спектра улыбок выбираем ту, которая наиболее адекватна случаю. Не меняя выражения лица, медленно и основательно оглядываем зал. Скользим по лицам, на мгновение задерживаясь на каждом (или почти на каждом). Если вы поймали доброжелательный взгляд или ответную улыбку, сделайте едва заметное мимическое движение: «Здравствуйте, и вы здесь! Очень рад вас видеть!» Даже если вы видите человека в первый раз в жизни.

Сначала мы устанавливаем зрительный контакт с теми, кто и так на нас смотрит, затем поднимают глаза те, кто привык заниматься своими делами, когда оратор начинает речь. Установите зрительный контакт с ними. Они теперь долго не опустят глаз. Дождитесь, пока на вас посмотрят и те, кто почти никогда не поднимает глаз на оратора, — установите зрительный контакт с ними. Дождитесь, пока не останется ни одной пары глаз, устремленной не на вас. Это важно для успеха публичного выступления. Вообразите, что между вашими глазами и глазами сидящих в зале натянуты провода, по которым течет важная информация, и если эти провода обрываются, информация теряется.

В установлении и поддержании зрительного контакта самыми пренебрегаемыми частями зала являются галерка (последние ряды) и фланги (крайние места слева и справа). Именно оттуда раздаются самые каверзные вопросы. Именно там шелестят и кашляют. Почему? Мы не уделяем сидящим там достаточного внимания. Сектор обзора начинающего оратора составляет 30–35 градусов, опытного — 40–45. Таким образом, мы выхватываем глазами только центральную часть зала, с которой фактически и общаемся. Именно с сидящими в центре людьми сохраняется прекрасный зрительный контакт в течение всего выступления. Именно там нас слушают. Именно там кивают и другими способами выражают согласие.

Как выбрать место для выступления таким образом, чтобы обеспечить возможность установления зрительного контакта со всем залом? Залы бывают разные, просто в метрах зал охарактеризовать трудно. Чаще всего они бывают прямоугольные. Выступающий, как правило, стоит с узкой стороны. Надо встать так, чтобы между вами и крайними слева и справа зрителями в первом ряду образовался равнобедренный треугольник. Именно равнобедренный, а не просто равносильный. Это будет то самое идеальное расстояние. Это правило поможет вам и при других конфигурациях залов. Именно с этой точки зала лучше всего начать выступление. Начать, потому что в ходе выступления вы будете перемещаться по сцене — подходить ближе, отходить дальше, смещаться то к левому, то к правому краю сцены.

Особое внимание уделяйте тем местам, откуда вы получаете сигналы утраты внимания: шевеление, шелест, шепот, храп. Внимание восстанавливается мгновенно. Общаясь с обделенными зрительным кон-

тактом, вы приобретаете вернейших союзников. Подойдите ближе и скажите несколько фраз, обращенных к правому краю. Задавая вопросы, жестом и взглядом покажите, что ждете ответа от сидящих в последних рядах.

Устанавливая и поддерживая зрительный контакт в ходе выступления, мы держим в поле внимания эти группы риска. Ни в коем случае нельзя терять этого контакта. Вы можете переводить на мгновение взгляд в пол, на таблицу, которую демонстрируете, на свои руки. Но только на мгновение. Даже если вы сбились, забыли текст, ваш бегающий взгляд тут же выдаст прокол. Если вы будете продолжать смотреть на аудиторию, это создаст впечатление задуманной паузы. И значение того, что вы скажете после паузы, даже возрастет.

Как бы ни интересна была тема, внимание аудитории со временем притупляется. Его необходимо поддерживать с помощью следующих ораторских приемов:

1. Вопросно-ответный прием. Оратор ставит вопросы и сам на них отвечает, выдвигает возможные сомнения и возражения, выясняет их и приходит к определенным выводам.

2. Переход от монолога к диалогу (полемике) позволяет приобщить к процессу обсуждения отдельных участников, активизировать тем самым их интерес.

3. Прием создания проблемной ситуации. Слушателям предлагается ситуация, вызывающая вопрос: «Почему?», что стимулирует их познавательную активность.

4. Прием новизны информации, гипотез заставляет аудиторию предполагать, размышлять.

5. Опора на личный опыт, мнения, которые всегда интересны слушателям.

6. Показ практической значимости информации.

7. Использование юмора позволяет быстро завоевать аудиторию.

8. Краткое отступление от темы дает возможность слушателям «отдохнуть».

9. Замедление с одновременным понижением силы голоса способно привлечь внимание к ответственным местам выступления (прием «тихий голос»).

10. Прием градации — нарастание смысловой и эмоциональной значимости слова. Градация позволяет усилить, придать им эмоциональную выразительность фразе, сформулированной мысли.

11. Прием инверсии — речевой оборот, который как бы разворачивает привычный, общепринятый ход мыслей и выражений на диаметрально противоположный.

Важный критерий оценки выступающего перед аудиторией человека — техника речи. На бытовом уровне хорошая техника речи — это когда «хорошо слышно и все понятно». Специалисты же описывают технику речи, выделяя ее многие составляющие. Рассмотрим главные.

1. Дикция (от лат. *dictio* — «произнесение») — это произнесение звуков. Дикция важна для ораторов, телеведущих, певцов, актеров. Дикцию можно сравнить с почерком: человек с плохим почерком будет не понят адресатом, а человек с плохой дикцией будет заставлять аудиторию либо переспрашивать информацию, либо «пропускать» ее.

Существует целый ряд специальных упражнений, формирующих отчетливую дикцию (произнесение в различном темпе скороговорок, а также специальные техники дыхания). Любой выступающий должен помнить закон: «Говорить надо не так, как нам удобно говорить, а так, как слушателю удобно слушать» и заботиться о своей дикции.

2. Темп. Хорошая дикция тесно связана с темпом. Темп (от лат. *tempus* — «время») — это скорость нашей речи, то время, за которое мы произносим наш текст. Нормальный темп русской речи — 120 слов в минуту. (Это означает, что одна страница компьютерного текста, напечатанного через 1,5 интервала, должна читаться за 2–2,5 минуты.)

Могут наблюдаться две крайности темпа речи: слишком быстрый темп («строчит как из пулемета») или замедленная речь («вымученная», «нудная», «как воду цедит»). Обе крайности темпа утомляют и нервируют аудиторию.

Говорящему важно уметь менять темп: если требуется что-то подчеркнуть, выделить, сделать акцент, темп нужно замедлить; если же речь произносится с подъемом, внутренним пафосом, темп можно ускорить.

3. Тембр — это дополнительная артикуляционно-акустическая окраска голоса, ее колорит. По тембру голоса устанавливают его тип: бас, баритон, тенор, сопрано, колоратурное сопрано и др. Тип голоса может быть общим, но у каждого человека свой тембр, своя тембровая окраска. Тембр называют еще «цветом» голоса. Характер тембра очень разнообразен, а восприятие — субъективное. В описании особенностей тембра используют самые различные определения, подчеркивающие зрительное восприятие, слуховое, ассоциативное, эмоциональное.

4. Интонация (от лат. *intonare* — «громко произносить») — важное смыслоразличительное средство языка. Одно и то же предложение, произнесенное с разной интонацией, приобретает разный смысл.

С помощью интонации выражаются основные коммуникативные значения: утверждение, вопрос, восклицание, побуждение.

Оратор должен владеть интонацией: делать логические акценты, повышать и понижать тон, придавать речи мелодическое разнообразие, а также делать необходимые паузы.

Интонация тесно связана с собственными голосовыми характеристиками.

5. Голос имеет для оратора большое значение. Это индивидуальная характеристика человека, такая же уникальная, как отпечатки пальцев.

Голос имеет многие акустические характеристики. Оратор должен уметь владеть своим голосом: 1) говорить достаточно громко для того, чтобы его было хорошо слышно; 2) менять силу звука («громко» — «тихо»)

для создания особого сценического эффекта речи; 3) заботиться о том, чтобы голос был приятным (не крикливым, не сиплым, без кашля и т.д.).

6. Тон звука является важнейшим компонентом речевой интонации. Монотонность — когда высота звука остается неизменной на всем протяжении речи — считается большим недостатком. Не украшает речь и слишком высокий или слишком низкий тон. Предельно высокий тон физически утомляет, вызывает усталость, а низкий тон зачастую раздражает, поскольку требует от слушателя большого напряжения.

Высота тона определяется состоянием говорящего, его отношением к речи, к собеседникам. Эмоциональные ораторы, увлеченные и энергичные, чаще всего говорят в повышенном тоне, Робкие, пассивные говорят, наоборот, низким тоном.

7. Пауза — по словам К.С. Станиславского: «Важнейший элемент нашей речи и один из главных ее козырей».

Существуют следующие виды пауз: паузы хезитации, т.е. паузы обдумывания, размышления; интонационно-логические и психологические, интонационно-синтаксические, ситуативные и физиологические.

Известно, что слова звучат убедительнее после мини-пауз. Пауза в устной речи выполняет ту же роль, что знаки препинания в письменной речи и различаются длительностью. Самая короткая пауза — на месте запятой, а самую длительную требует точка. После сложных выводов или длинных предложений необходимо сделать паузу, чтобы слушатели могли вдуматься в сказанное или правильно понять сделанные выводы. Пауза необходима, если следует подчеркнуть какую-либо фразу. Внезапное молчание производит такое же впечатление, как и внезапный звук — оно привлекает внимание. Если выступающий хочет, чтобы его понимали, то не следует говорить без паузы дольше, чем пять с половиной секунд (!).

В теории публичной речи, кроме интонационно-логической, выделяют еще психологическую паузу. «В то время как логическая пауза механически формирует такты, целые фразы и тем самым помогает выяснить их смысл, психологическая пауза дает жизнь этой мысли, фразе и такту. Если без логической паузы речь безграмотна, то без психологической она безжизненна. Логическая пауза не подчиняется никаким законам, а ей подчиняются все без исключения законы речи. Так, всем известно, что союз «и» не допускает после себя никаких остановок, Но психологическая пауза не стесняется нарушить этот закон и вводит незаконную остановку».

Таким образом, каждый, кто заинтересован в успехе своего выступления, должен разбираться в том, что происходит с тоном голоса, как он изменяется, каков его интонационный рисунок при произнесении предложений.

Установлено, что короткие фразы легче воспринимаются на слух, чем длинные. Лишь половина взрослых людей в состоянии понять фразу, содержащую более тринадцати слов. А третья часть всех людей, слушающая четырнадцатое и последующие слова одного предложения, вообще

забывают его начало.

Таким образом, можно сделать вывод, что публичные выступления — это долгая кропотливая работа, а ораторское искусство — живой процесс, обусловленный духом времени. Выражая основные тенденции социальной действительности, веяние времени, ораторское искусство освещает важнейшие, самые животрепещущие социально-политические вопросы. Оно одновременно пропагандирует движение науки и техники, произведения всех видов искусства. Ораторское искусство пропагандирует как теоретические знания, так и завоевания всенародной практики.

Список литературы

1. Александров Д.Н. Логика. Риторика. Этика. М., 2007. 211 с.
2. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. СПб, 1999. 197 с.
3. Романенко А.Б. Советская словесная культура. Образ ратора. Саратов, 2009. 231 с.

ПЕРЕВОД — ЯЗЫКОВОЕ ПОСРЕДНИЧЕСТВО

А. Муродуллаев, студент

Научный руководитель — В.Т. Балтаева

Казанский государственный медицинский университет

(Казань, Россия)

Понятие перевода как межкультурной коммуникации вытекает из понимания языка как компонента культуры, как единого социально-культурного образования.

С того момента, как в истории цивилизации начал происходить процесс разделения людей на группы, пользующиеся разными языками, появилась проблема декодирования речи для осуществления коммуникации. А поскольку разные народы вступали и вступают в торговые, военные, политические, экономические, культурные, научные отношения друг с другом на протяжении всей истории человечества, то, несомненно, перевод является одним из древнейших видов разумной человеческой деятельности.

С древнейших времен перевод выполняет функцию межъязыкового и межкультурного общения людей, как между государствами, так и на территории многонациональных государств. Примерами могут служить Древний Карфаген, Древний Египет, государства Древней Греции, Римская империя, государства Средней Азии, Индии, Ирана, включавшие в себя разноязычные племена и народности. Чем более многонациональным было государство, тем более почетное место в нем занимали переводчики.

Одной из важных вех в развитии перевода стало возникновение письменности. Во-первых, это дало мощный толчок для межкультурного обмена ценностями и достижениями в различных сферах деятельности человека, а во-вторых, образовался новый вид переводческой практики,

именно, письменный перевод текстов, функционирующий с этого момента наряду с устным переводом. Переводиться стали не только устные высказывания, но и письменные тексты.

В наши дни мы стали свидетелями переводческого бума в науке и технике.

Современная теория перевода как научное направление возникло в середине XX века. Толчком к ее возникновению и развитию послужили резкое расширение переводческой практики для удовлетворения насущных потребностей.

Центральным понятием теории перевода является само понятие «перевод». Содержание этого понятия изменялось на протяжении столетий и в наши дни трактуется не однозначно. Прежде всего, следует иметь в виду, что понятие «перевод» многозначно. Во-первых, данное понятие обозначает перевод как некую интеллектуальную деятельность, то есть процесс. Во-вторых, перевод как результат этого процесса — продукт переводческой деятельности, созданное переводчиком.

Служа средством общения людей различных национальностей, перевод является средством межъязыковой и межкультурной коммуникации.

Перевод представляет собой один из видов языкового посредничества. К видам языкового посредничества относятся также реферирование, аннотирование, пересказ, резюме. Различаются они объемом и формой передаваемой информации. Перевод отличается от сокращенного изложения, пересказа и других форм воспроизведения текста тем, что он является процессом воссоздания единства содержания и формы подлинника. «Перевести — значит выразить верно, и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка».

Следует различать учебный перевод и профессиональный перевод. Учебный перевод связан с расшифровкой иноязычного текста с целью его понимания в процессе изучения иностранного языка. Это прием, который дает возможность постичь основы иностранного языка, методы и технику перевода, углубить знания в языке.

Профессиональный перевод — это особая языковая деятельность, направленная на воссоздание подлинника на другом языке. Эта деятельность требует специальной подготовки, навыков и умения. Она предполагает совершенное владение иностранным и родным языком, знание не только своей, но и иноязычной культуры.

Одним из принципиальных моментов при рассмотрении перевода является понимание, в котором коммуниканты предстают как субъекты культуры, представители определенной лингвосоциокультурной общности. А перевод, как вид посредничества является не только средством межъязыковой, но и средством межкультурной коммуникации. Рассмотрение перевода как межкультурной коммуникации вытекает из понимания языка, как компонента культуры, как единого социально-культурного образования, а культуры как совокупности материальных и

духовных достижений общества, включающей всю многогранность исторических, социальных и психологических особенностей этноса, его традиции, взгляды, ценности, институты, поведение, быт, условия жизни - словом, все стороны его бытия и сознания, в том числе и язык. При таком понимании язык трактуется как единое социально-культурное образование, отражающее особенности этноса как носителя определенной культуры, выделяющей и отличающей его среди других культур.

В процессе перевода взаимодействуют не только два языка и более, но две культуры, имеющие как общую, так и национальную специфику. Выявление общего, интернационального, общечеловеческого и частного, особенного, национального является принципиальным при изучении такого явления, как межкультурная коммуникация. Истоки возникновения общечеловеческого и национально-специфического выявляются при изучении таких понятий, как «концептуальная и языковая картина мира социума».

Наличие общечеловеческого начала обусловлено тем, что мышление у людей, говорящих на разных языках, в своих главных очертаниях остается сходным или одинаковым.

Внешние условия жизни, материальная действительность определяет сознание людей и их поведение, формирует картину мира. Картина мира, отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира, закрепленное и реализованное в своеобразной материальной форме. Этой материальной формой является язык, языковая картина мира. Именно в таком понимании язык выступает формой овладения единым, объективным миром.

В формировании картины мира язык выступает лишь формой выражения понятийного содержания, добытого человеком в процессе деятельности. Принципиально язык соотносится с одним и тем же объективным миром, а расхождения в национальных концептуальных и языковых картинах этносов проистекают из различного опыта людей по освоению одного и того же мира. Как бы ни были своеобразны по своей структуре отдельные языковые модели, в конечном итоге они все являются отображением в сознании человека окружающего мира.

Например, для южан снег — экзотика, редкое явление природы, иногда пугающее и раздражающее, когда снег реально выпадает и на некоторое время останавливает жизнь в городах. В то же время снег — это символ Рождества. Для народов, живущих в средней полосе — снег обычное явление, ожидаемое и достаточно легко переносимое в определенные периоды года. Для народов Крайнего Севера снег представляет собой одно из основных жизненных средств.

Люди разных культур по-разному выражают радость и отчаяние, любовь и ненависть, для них по-разному течет время, по-разному мир звучит и окрашивается в цвета. У одних есть предметы, отсутствующие у других, и наоборот, а кто-то до сих пор активно использует то, что уже давно вышло из употребления.

В языковой картине мира выделяется целый пласт слов, словосочетаний, высказываний эмоционально-образного отображения действительности, имеющий коннотации, мотивированность которых обусловлена национально-культурным контекстом.

Передача в переводе эмотивных, стилистических, образных аспектов значения может играть столь же важную роль, как и передача предметно-логического содержания. Слова «солнце, луна» в коннотативном значении являются положительными характеристиками, качествами у различных народов. У северных народов солнце воспринимается как источник жизни, возрождения, радости, что и отражается, например, в обращении к человеку «Солнце мое». У народов жарких стран аналогичная коннотация просматривается скорее не в слове «солнце», а в слове «луна».

Будучи, с одной стороны, объективной системой, а с другой, результатом эмоционально-духовного творчества нации, языки фиксируют особенности мировидения народа. В процессе исторического развития фундаментальные жизненно-важные образы фиксируются в языке. Внешние материальные условия существования этноса могут со временем измениться, однако, передаваемые языковыми средствами особенности национального менталитета продолжают воспроизводиться в последующих поколениях. То есть язык предлагает его носителям уже готовую форму оценки и восприятия и начинает выполнять функцию, которую на первоначальном этапе существования этноса выполняла внешняя среда, моделируя отчасти речевое и неречевое поведение людей как субъектов культур данного социума.

Таким образом, особенность переводческого билингвизма состоит, во-первых, в том, что переводческий билингвизм имеет, как правило, асимметричный характер. У большинства переводчиков доминирует один язык, данный ему с молоком матери, и одна культура, впитанная вместе с этим языком. Этот язык и эта культура подчиняют себе другие, с которыми переводчику приходится сталкиваться в переводе. Через призму доминирующего языка и доминирующей культуры понимаются смыслы, заключенные в речевых произведениях на другом языке, воспринимаются факты другой культуры. Во-вторых, в процессе перевода оба языка присутствуют в акте речи и функционируют одновременно. И переводчику постоянно приходится преодолевать интерференцию языков и культур.

СЫЙФАТ СУЗ ТӨРКЕМЕН БИЛГЕЛӘҮДӘ ТӨРЕК ҺӘМ ТАТАР ТЕЛ БЕЛЕМНӨРЕНДӘГЕ АЕРЫМЛЫКЛАР

Г.М. Мухитова, студент
Научный руководитель — А.Ш. Юсупова
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
(Казань, Рәсәй)

Тел белеменен һәр үсеш этабы билгеле бер үзенчәлеге белән тарихка кереп кала. Әйтик теге яки бу чорда тел белемен өйрәнүнен яңа алымнары, юнәлешләре һәм мәктәпләре яши башлавы мәгълүм.

Галимнәрнен төрле телләрдәге уртақ һәм аермалы якларга игътибар итүләре нәтижәсәндә, бер тел кысаларында тикшеренүләр белән генә чикләнмичә, телләрне чагыштрма аспектта өйрәнүнен гаять әһәмиятле булуы исбатланган [1, с. 5].

Телләрне чагыштрып өйрәнүнен төрле юнәлешләре һәм ысуллар бар. Әйтик, бер үк төркемгә керүче телләрне чагыштрып өйрәнү, төрле төркемгә кергән телләрне чагыштырып өйрәнү, телләрнен грамматик системасын чагыштырып өйрәнү, төрле телләрнен бары тик аерымалы якларын гына өйрәнү [1, с. 8].

Әлеге мәкалә бер үк төркемгә керүче ике тел системасын чагыштрып өйрәнүгә юнәлтелгән, биредә сыйфат дәрәжәләренен кулланылышы үрнәгендә сыйфат сүз төркеменен татар һәм төрек теле өчен уртақ һәм аерымлыклы якларын тикшерү эше алып барыла.

Төрөк һәм татар тел белемнәрендә лексик-грамматик мәгънәсен билгеләү һәм төркемчәләргә бүленүдә иң күп төрлелек күзәтелгән сүз төркеме — сыйфат дип әйтә алабыз [3, с. 63].

Сыйфат лексик-грамматик мәгънәсе буенча предмет билгесен белдерә [2, с. 115].

Морфологик яктан сыйфат — төрләнми торган сүз төркеме. Аңа барт тик дәрәжә категориясе генә хас. Дәрәжә белән төрләнү дә асыл сыйфатларга гына хас грамматик категория. Татар телендәге дәрәжә категориясе, башка төрки телләрдәге кебек үк билге чамасының һәртөрле үзгәрешен — уртача дәрәжәдән кимрәк булуын, иң югары дәрәжәсен — чиген белдерә. Татар телендә сыйфатларның дүрт дәрәжәсе бар: төп дәрәжә, чагыштру дәрәжәсе, артыклык дәрәжәсе, кимлек дәрәжәсе [2, с. 119].

Төрөк тел белемендә сыйфатларда өч төрле дәрәжә була: чагыштыру дәрәжәсе (*karşılaştırma*), көчәйтү дәрәжәсе (*berkitme*), кимлек (*küçütme*) дәрәжәсе.

Татар телендәге төп дәрәжә, төрек телендә, күргәнебезчә, юк.

Татар телендә ул билге чамасының уртача бер хәләтен белдерә: *жиңел, матур* һ.б.

Чагыштыру дәрәжәсе татар телендә предметтагы билгенен уртача дәрәжәдән артыграк булуын белдерә: *матуррак, жиңелерәк*. Нигездә, чагыштыру дәрәжәсе *-рак/-рәк* кушымчасы ярдәмендә берничә юл белән ясала:

а) аналитик-синтетик юл ярдәмендә чагыштырыла торган предметлар аерым сүз белән бирелә, сыйфатка исә *-рак/рәк* кушымчасы ялгана. (*Әти әнидән олырак*).

ә) синтетик юл ике ысул белән бирелә:

1. чагыштырыла торган предмет сүз сөрешеннән аңлашылса, сыйфат билгенен артыграк булуын белдерә: *мин көчлерәк*.

2. чагыштыру мәгънәсе аналитик юл белән, ягъни кушымчасыз аерым сүзләр ярдәмендә белдерелә: *әтидән олы*.

Өлеге дәрәжә ике тел белемендә төрле мәгънә төсмере өсти һәм төрлечә төрләнә. Мәсәлән, төрек телендә ул үзе өч төрле мәгънә төсмерен белдерә ала:

- тәңгәллек(eşitlek) дәрәжәсе — *o kadar güzel шул кадар матур / гүзәл*;
- артыклык (artıklık) дәрәжәсе — *daha güzel — гүзәлрәк*;
- өстенлек (üstünlük) дәрәжәсе — *en güzel — иң гүзәл*.

Артыклык дәрәжәсе татар телендә билгенең иң югары дәрәжәсен, чиген белдерә. Ул синтетик һәм аналитик юл белән белдерелергә мөмкин.

Аналитик формасы төрек телендә өстенлек төсмерен белдергән чагыштыру дәрәжәсенә тиң. Синтетик формасы төрек телендә көчәйтү дәрәжәсенә якын. Сыйфатларның бу формасы татар телендә шулай ук «көчәйтелгән формалар» диеп атала. Бу очракта сыйфатларның беренче ижеге беркадар үзгәртелеп кабатлана: *кап-кара, кып-кызыл*.

Биредә беренче ижекнең ялгануында ике тел арасында аерымлыклар килеп чыга, аларны ике телнең аваз системасындагы охшашсызлыklar белән аңлатырга мөмкин.

Мәсәлән *m // n* чиратлашуы:

Таблица 1

*Boş — bomboş
Düz — dümdüz*

*Буш — бун-буш
Төз — төп-төз*

s // n чиратлашуы:

*Katı — kaskatı
Yumru — yusyumru*

*Каты — кап-каты
Йомры — йоп-йомры*

Төрөк телендә шулай ук татар телендә очрамаган ижеклар кушылуы да күзәтелә:

*Acaуp — alelacaуp
Acele — alelacele
Çabuk — çarçabuk*

*Гажәеп
Ашыгыч
Тиз*

Биредә күрсәтелгән аерымлыклар татар телендә дәрәжә категориясенә асыл сыйфатларга гына хас булуы белән бәйләп карага мөмкин. Әгәрдә бу теориядән чыгып фикер йөртсәк, *гажәеп, ашыгыч, тиз* сүзләре дәрәжә белән төрләнми.

Аерымлыклар булган кебек ике тел арасында охшаш яклар да байтак:

*Yeşil - yemyeşil
Dar — dapdar
Sarı — sapsarı*

*Яшел - ямь-яшел
Тар — тап-тар
Сары — сап-сары*

Tatlı — taptatlı
Yalnız — yarayalnız
Gündüz — güpegündüz

Татлы — тап-татлы
Ялгыз — япа-ялгыз
Көндөз — көпә-көндөз

Кимлек дәрәжәсе шулай ук ике тел грамматикасында да бирелә, уртак дәрәжәдән кимрәк булуны күрсәтә.

Татар телендә *-ылжым/-елжем*, *-сыл/-сел*, *-кылт/-келт* кушымчалары ярдәмендә, ә төрек телендә *-се*, *-rek*, *-sık/-cek* кушымчалары ялганып ясала.

Төрөк телендәге *-са/-се* кушымчасы белән ясалган сүzlәр татар телендә рәвеш сүз төркеменә якын: *kısaca- кыскача*. Татар теле блән төрөк телендә охшаш *-ımsı* кушымчасы очрый.

Әлеге тикшерү эшебезнең максаты сыйфат сүз төркеменен татар һәм төрөк телләре өчен аерымлыклы якларын күрсәтү иде. Без татар һәм төрөк теле өчен сыйфат дәрәжәләренен үзенчәлекләрен билгеләдек, аларның ни сәбәпле барлыкка килүләрен ачыкларга тырыштык. Хәзер инде кереш өлешебездә әйтелгән тезисыбызны раслап, сыйфат төрөк һәм татар тел белемнәрендә лексик-грамматик мәгънәсен билгеләү һәм төркемчәләргә бүленүдә төрлелек иң күп күзәтелгән сүз төркеме диеп әйтә алабыз.

Әдәбият исемлеге

1. Жәмәлетдинов Р.Р. Татар һәм рус телләренен чагыштырма грамматикасы: Дәреслек-кулланма. Казан: КДУ нәшр., 2004. 144 б.
2. Хисамова Ф.М. Татар морфологиясе: Югары уку йортлары өчен дәреслек. Казан: Мәгариф, 2006. 335 б.
3. Рәхимова А.Р. Төрөк грамматикасы. *Türk dilbilgisi*. Казан: Казан университеты нәшрияты, 2002. 336 б.

ТУКАЙ И КАЗАНЬ

Ндреманиназафу А., студент-бакалавр
Научный руководитель — Т.Е. Григорьева
Казанский национальный исследовательский технический
университет им. А.Н.Туполева
(Казань, Россия)

26 апреля 2016 года многочисленные представители татарского народа, рассыпанные по всему миру, будут праздновать 130-летие со дня рождения Габдуллы Тукая. Накануне праздника предлагаем совершить виртуальную экскурсию по памятным местам Казани, связанным с именем великого поэта.

Казань и Тукай неразделимы: взгляните на карту Казани, и вы увидите там обозначения: площадь Тукая, сквер Тукая, улица Тукаевская, филармония имени Г. Тукая, музей Тукая, памятники Тукаю. Это гово-

рит о всенародной любви к поэту. В Казани поэт прожил пять лет. Это было время его расцвета и славы. Здесь Тукай стал признанным поэтом, состоялся как талантливый прозаик, пламенный публицист, журналист, общественно-политический деятель, дипломат своего народа, горевший страстным желанием вывести свой народ на путь приобщения к достижениям мировой цивилизации.

«Татарский Пушкин» — так любовно называют поэта татары. Два памятника двум исполинам литературы символически поставлены рядом, в нишах одного здания — театра оперы и балета, расположенного на площади Свободы. «Пушкин и Тукай — два великих таланта сопоставимы по историческому значению как основоположники национальных литератур русского и татарского народов. Пушкинская лирика, окрылённая идеями декабризма, явилась для татарского поэта одним из источников поэтического осмысления жизни. Не случайно одно из первых своих замечательных стихотворений Тукай назвал «Пушкину» (1906). С гордостью причисляет он себя к ученикам Пушкина» [3, с. 125].

Пушкин, ты сердца пленил стихом цветущим, молодым.
 Мой порыв, мои стремленья с детских лет сродни твоим.
 В каждой строчке, в каждом звуке - юность, радость разлиты.
 Ты, как солнце, светел Пушкин, и, как мир, огромен ты!..
 Я стихи твои и прозу, как святыню, берегу.
 И тебе, моей святыне, не молиться не смогу!
 Я б хотел с тобой сравняться, — только не достанет сил.
 Солнечным стихом навеки ты сердца людей пленил!

Ежегодно 26 апреля, в день рождения поэта, у памятника около Татарского государственного академического театра оперы и балета им. М.Джалиля традиционно проходят торжественные церемонии возложения цветов, митинги памяти, на которых объявляют имена новых лауреатов Государственной премии имени Тукая.

Следуя от театра оперы и балета по улице Пушкина к центру города, доходим до площади Тукая. Здесь мы встречаемся с героями произведений великого поэта. Тукай был и остается любимым поэтом детей. Поэт хорошо знал детскую душу и психологию. Современники вспоминали, что Тукай, будучи уже известным поэтом, часто бывал во дворе редакции газеты «Эль-Ислах», играл с мальчишками в бабки. Известен факт, как встретив на ярмарке Ташаяк маленьких ребятишек, с завистью наблюдающих за горожанами, катающимися на карусели, Тукай на все деньги, которые были у него и его друга, купил для детей сладостей и покатал их на карусели.

Около 150 стихотворений и поэм посвятил поэт детям. Им увековечены герои татарских сказок Шурале и Су Анасы, Коза и Баран и др. Памятник-фонтан «Су анасы» был открыт в самом начале улицы Баумана в 1997 году. Скульптурная композиция изображает хрупкую девушку, сидящую на камне с простёртыми к небу руками, рядом с ней лежит золотой гребень.

Рядом находятся часы с изображенными тукаевскими персонажами — работа казанского художника Игоря Башмакова. Уникальные часы появились на улице Баумана в 1999 году. В верхней части скульптуры расположена фигура поэта, рядом еще одна скульптура, изображающая мальчика с дудкой. С двух других сторон расположены Лира и Пегас. В нижней части композиции находятся часы, также обращенные в три стороны. Каждый образ этой скульптурной композиции символичен и несет в себе огромный смысл. Мальчик с дудкой — это герой детской сказки, как символ счастливого детства, полной сказочных приключений и бесконечной любви к жизни. Лира и Пегас — извечные символы силы поэзии, ее духовности и величия. А фигура поэта — это образ Габдуллы Тукая. На каждом циферблате есть и строки из его стихотворений, выписанные затейливой арабской вязью.

Знакомство с произведениями поэта можно продолжить, спустившись на станцию метро «Площадь Тукая». На стенах станции расположены 22 декоративных панно, на которых цветной мозаикой из итальянской смальты выложены портрет Габдуллы Тукая, изображения героев его сказок, а также другие сюжеты, которые вдоль одной стены зала посвящены поэзии деревни, а вдоль другой — истории и бытию татар и Казани, описанным Тукаем. Панно выполнены по произведениям казанских художников: народного художника ТАССР, РСФСР Баки Урманче; заслуженного деятеля искусств ТАССР Байназара Альменова; народного художника ТАССР Тавиля Хазиахметова; заслуженного деятеля искусств Республики Татарстан Рушана Шамсутдинова. В северном вестибюле установлены скульптура Габдуллы Тукая и объёмная фигура его главного сказочного персонажа — лешего Шурале.

Совсем недалеко от главной площади города находится сквер Тукая, в котором установлен памятник поэту. Памятник был открыт в 1958 г. Его авторами являются С.С. Ахунов, Л.Е. Кербель и Л.М. Писаревский. Памятник представляет собой бронзовую фигуру Габдуллы Тукая с раскрытой книгой в руке. На передней части постамента кириллицей и арабским алфавитом высечена надпись «Габдулла Тукай. 1886–1913».

Здесь, как и у памятника, расположенного в нише театра оперы и балета, ежегодно в апреле проходят торжественные церемонии возложения цветов, митинги памяти.

Далее следуем на улицу Татарстана. «В казанском окружении Габдуллы Тукая были основоположники и актеры татарского театра, поэт много времени проводил с артистами труппы «Сайяр» и с ее руководителем Габдуллой Кариевым. А первой профессиональной татарской актрисе Сахибджамал Гиззатуллиной-Волжской Тукай посвятил два стихотворения. Часто поэта можно было увидеть в знаменитом клубе «Шарык», или Восточном клубе, месте, где проходили встречи, лекции, музыкальные вечера, театральные представления. (ул. Татарстан, 8). 15 апреля 1909 года Габдулла Тукай сам выступил здесь с лекцией о народном творчестве. Произошло это случайно.

Однажды Тукай полушутя сказал приятелю, что будет читать лекцию. А тот, будучи газетным работником, поместил информацию об этом газете. Сочтя неуместным давать опровержение, Тукай, наскоро подготовившись, решил выступить. К тому времени Габдулла Тукай уже несколько лет собирал народные песни и баиты, поэтому лекция прошла блестяще. Позже ее текст был издан отдельной книгой» [4].

Недалеко от Восточного клуба находились знаменитые номера гостиницы «Булгар» (ныне ул. Татарстан, 59/14). Здесь поэт жил в 1907–1913 годах. По воспоминаниям современников, у Тукая в Казани была большая библиотека. Все углы, подоконники его 40-й комнаты были заставлены книгами.

Знакомые поэта вспоминали, что двери номера на втором этаже всегда были открыты, каждый мог зайти и взять у него любую книгу, да и сам Тукай охотно давал почитать. Многие книги так и не были ему возвращены. К сожалению, после смерти поэта библиотека не сохранилась.

У Тукая не было своего угла, всю жизнь он скитался по чужим домам. Поэтому до нас дошли лишь единичные предметы, связанные с его бытом. Среди них фаянсовая шкатулка, которую поэт купил сестре с первого гонорара, тюбетейка, его домра, плетеная дорожная корзина для путешествий, подкарандашница-видебокала, выпущенная к 200-летию юбилею города Петербурга. С поездкой в этот город связана и бронзовая чернильница оригинальной работы, преподнесённая Тукаю учащимися татарских школ Петербурга в день отъезда поэта из города. Они хранятся в музее Габдуллы Тукая, открытом к 100-летию со дня рождения народного поэта в Казани. Музей расположен в красивом двухэтажном особняке конца XIX века, так называемом «доме Шамиля», где в 1882–1906 гг. жил со своей семьей Мухаммад-Шафи Шамиль — средний сын руководителя народно-освободительного движения народов Дагестана имама Шамиля (ул. Тукаевская, 74).

Бывал ли в этом доме Г. Тукай, точно не известно, но когда в Казань к Мухаммад-Шафи приехал сын от первого брака, дом стал центром встреч прогрессивной и культурной молодежи, которая жаждала обновления. И, возможно, в один из таких вечеров поэт и заглянул в «дом Шамиля».

— Но какое отношение к народному поэту имеет филармония? — спросите вы. В знаменитой лекции «Народная литература», прочитанной в «Восточном клубе 15 апреля 1910 года, Тукай произнёс свои, ставшие ныне хрестоматийными слова, призывающие бережно относиться к достоянию культуры народа назвал песни «зеркалом народной души», указал на то, что настоящий народный язык, дух народа можно найти в его песнях «Музыка сопровождала поэта с раннего детства и до последних дней его жизни. Она была для него и радостью, и печалью, и советчиком в творчестве.

Большая музыкальность поэта обусловила и особую музыкальность и певучесть его стихов. Об этом впервые сказал писатель Гали Рахим в

опубликованной после смерти Тукая в 1913 году в статье «Тукаев — народный поэт»: «Еще одно свойство стихов привлекает читателей — они чрезвычайно музыкальны. Стихи многих наших «поэтов» трудны для чтения, хотя и написаны по-татарски, а вот стихи Тукая льются сами собой. Возьмите, к примеру, его сочинения, написанные в ритме народного стиха, в них мы ощущаем нечто большее, чем простое знание законов стихосложения, в них сквозит народный дух» (*Слово о Тукае / сост. и комм. Ф.М. Зулькарнаева. Казань, 1986, С. 184–185) [1].

Татарская государственная филармония имени Габдуллы Тукая — это самая крупная национальная российская филармония, где систематическая пропаганда национальной музыки, культуры является одной из целей стратегического значения.

Филармония им. Г. Тукая (ул. Павлюхина, д. 73) вот уже многие десятилетия определяет музыкальное лицо Республики Татарстан. Наряду с организацией различных концертов, филармония активно принимает участие во всех правительственных культурных мероприятиях республики: Всемирном конгрессе татар, Сабантуях по Татарстану, России и за рубежом, юбилейных торжествах видных деятелей Татарстана.

В 1946 году за большой вклад в развитие национальной музыкальной культуры и в связи с 60-летием со дня рождения Габдуллы Тукая Татарской государственной филармонии присвоено имя великого татарского поэта.

«В начале 1913 года здоровье Тукая резко ухудшилось. Однако он не перестает писать. Произведения последних месяцев жизни поэта еще полнее раскрывают его как великого патриота, гражданина, глубоко осмысливающего исторические судьбы родины. Снова и снова обращается он в своих стихах к Толстому, воспекает заслуги ученого и мыслителя Марджани. Его публицистические статьи «Первое дело по пробуждении», «По случаю юбилея», «Два напоминания», стихотворения «Надежды народа в связи с великим юбилеем», «Мороз» — это подлинные шедевры. В поэтическом переводе коранической суры «Наср» Тукай выражает свое преклонение перед Всевышним и искреннюю приверженность исламу. Поэт как бы подводит итоги своему творчеству, высказывает свои заветные мысли» [2].

В Клячкинской больнице (ул. Островского 11/6) Габдулла Тукай провел последний месяц своей жизни. Здесь поэт скончался от туберкулеза, не дожив до 27 лет. 4 апреля 1913 года похороны Тукая превратились в многотысячную процессию. В этот день все татарские газеты посвятили ему специальные номера. В знак траура был отменен рабочий день в издательствах и книжных магазинах, занятия во всех медресе. Целую неделю в газетах продолжалась публикация писем и телеграмм сочувствия из самых разных уголков страны. Огромными тиражами были отпечатаны открытки с изображением покойного поэта. Только в 1913 году вышло пять книг Габдуллы Тукая. Большой интерес к личности и творчеству Тукая начинает проявлять русская и зарубежная пе-

чать. Петербургская газета «День» публикует солидную статью о Тукае, называя его «татарским Пушкиным». Академический «Восточный сборник» помещает биографию поэта и русский перевод его стихотворений. «TheRussianReview» (Русский журнал) в Лондоне в 1914 г. дает сведения о жизни и творчестве Тукая и публикует английский перевод его стихотворения «Пара лошадей». Много места уделяет памяти Тукая турецкая пресса.

Завершается экскурсия, но мир, называемый Габдуллой Тукаем, неисчерпаем и открывается каждому поколению, каждому человеку снова и снова.

Список литературы

1. Исхакова-Вамба Р.А. Тукай и татарская музыка. Казань: Гос. центр татар. фольклора, 1997. 133 с.
2. Магдеев М. Габдулла Тукай (1886–1913). Электронный ресурс, режим доступа: www.gabdullatukay.ru, свободный.
3. Сайфутдинова Э.Г. Роль русской литературы в творчестве Габдуллы Тукая // Современная филология: материалы междунар. науч. конф. Уфа, 2011. С. 125–128.
4. Пять фактов из жизни Габдуллы Тукая. Электронный ресурс, режим доступа: www.tatcenter.ru/, свободный.

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ В МАРИЙСКОМ, ТАТАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Н.А. Орлова, студент

*Научный руководитель — Г.Ф. Зиннатуллина
Казанский национальный исследовательский
технический университет имени А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

Изучение любого языка развивает память, наблюдательность. Изучая языки, мы обогащаем свой словарный запас, расширяем наш умственный кругозор. Мы узнаем много нового и интересного о стране изучаемого языка, об обычаях и традициях, об истории и культуре, знакомимся с интересными и знаменитыми людьми.

Каждому языку присущи красота и богатство художественно-изобразительных средств, свои особенности, своеобразие и самобытный колорит.

Каждый народ отличается своеобразным видением мира. Это может быть обусловлено разной верой, разным менталитетом, разными традициями и обычаями, разной культурой. Носителями такой этнокультурной информации являются пословицы. Наиболее ценными с точки зрения национально-культурной значимости являются пословицы, образы которых восходят к древним обычаям, обрядам, поверьям. Однако не менее ценными являются и пословицы, которые не содержат национально компонента.

Давно замечено, что мудрость и дух народа проявляются в его пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера народа.

Сравнение пословиц и поговорок разных народов показывает, как много общего имеют эти народы. В пословицах и поговорках отражен богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей.

Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность. Употребляя ту или иную пословицу в конкретной ситуации, говорящий стремится подтвердить и подчеркнуть суть сказанного. Такие акценты неизбежны в любые времена, соответственно, пословицы и поговорки были, есть и будут в нашей речи.

Пословицы и поговорки — древний жанр народного творчества. Они возникли в далекое время, и уходят своими корнями вглубь веков. Многие из них появились еще тогда, когда не было письменности. Поэтому вопрос о первоисточниках стоит еще открытым.

Дадим понятия пословиц и поговорок, как жанр народного творчества.

Пословица — жанр фольклора, афористически сжатое, образное, грамматически и логически законченное изречение с поучительным смыслом в ритмически организованной форме [3].

Поговорка — образное выражение, оборот речи, метко определяющий какое-либо явление жизни; в отличие от пословицы лишена обобщающего поучительного смысла и не является логически законченным высказыванием [3].

В каждом языке существуют фразы и выражения, которые нельзя понимать буквально, даже если известно значение каждого слова и ясна грамматическая конструкция. Смысл такой фразы остается непонятным и странным. Попытки дословного перевода пословиц и поговорок могут привести к неожиданному, часто нелепому результату.

Изучим историю расселения татарского, марийского и русского народов и определим следующие коренные этносы.

Татары (самоназвание татарлар) — тюркский народ, живущий в центральных областях европейской части России, в Поволжье, Сибири, Казахстане, Средней Азии, на Дальнем Востоке. Численность в России составляет 5310,6 тыс. чел. (перепись населения 2010) Делятся на три основные группы: татары волго-уральские, сибирские и астраханские. Татары составляют около половины населения (53 % по переписи 2010 года) Республики Татарстан. Татарский язык относится к кыпчакской подгруппе тюркской группы алтайской семьи языков и делится на три диалекта: западный (мишарский), средний (Казанско-татарский) и восточный (сибирско-татарский) [5].

Марийцы (черемисы) — финно-угорский народ в России, численно

стью 604 тысячи человек (2002), коренной народ Республики Марий Эл. В ней проживает около половины всех марийцев. Остальные марийцы рассеяны по многим областям и республикам Поволжья и Урала. В царской России их официально называли черемисами. В настоящее время выделяются два субэтнуса («курык мари» — горные мари и «олык мари» — луговые мари), а также одна этнографическая группа «упо мари» — восточные мари, проживающая в Прикамье и Приуралье. Марийские языки (лугово-восточный и горно-марийский) относятся к волжской группе финно-угорской языковой семьи [5].

Русские — восточнославянский этнос, самый многочисленный коренной народ России. Русские составляют 48 % населения Марий Эл, 39 % — Татарстана [5]. Русский язык — национальный язык русского народа относится к восточной группе славянских языков, принадлежащих индоевропейской семье языков.

Для того чтобы сравнить татарские, марийские и русские пословицы по смыслу, рассмотрим следующие общие темы: «ум», «учение, знания», «труд», «народный опыт».

1. Ум:

Акыл базарда сатылмый (Ум на базаре не продается — татарская) [4];

Вургемымонченвашлийыт, ушыжсемынужатат (Встречают по одежке — провожают по уму — марийская) [1];

Ум не в летах, а в голове (русская) [2].

Каждый народ испокон веков ценил в человеке ум.

2. Учение, знания:

Йөз ел яшә, йөз ел өйрән (Сто лет живи, сто лет учись — татарская) [4];

Тунеммаште — вий (Знание — сила — марийская) [1];

От ученого набирайся ума, а от мастера — сноровки (русская) [2].

Смысл данных пословиц заключается в том, что человек должен учиться и получать знания всю свою жизнь.

3. Труд, земледелие:

Жирне сөйгән ач булмас (Кто любит землю, голодным не будет — татарская) [4];

Мураш муро, да пашам ышташитмондо. (Пой, гуляй, а работу знай — марийская) [1];

Сложь руки снопа не обмолотишь (русская) [2].

Народы традиционно занимались земледелием и с большим уважением относились к труду человека.

4. Народный опыт:

Күршеләр белән тату яшәмәгән кешене берәүдә хөрмәтләми. (Того, кто не живет дружно с соседями, никто не уважает — татарская) [4];

Ава могай — йочажаттугай (Какова мать, такова и дочь — марийская) [1];

На что и клад, коли в семье лад (русская) [2].

В этих пословицах нашли отражение вечные общечеловеческие нравственные ценности народов.

У каждой пословицы есть своя задача. Пословицы могут предупре-

ждать, высмеивать, поучать и т.д.

5. Предупреждение:

Акрын барган — тиз житкэн (Кто едет медленно, быстрее доберется — татарская) [4];

Содорыштет — енымвоштылтет (Поспешишь — людей насмешишь — марийская) [1];

Искру туши до пожара, беду отводи до удара (русская) [2].

6. Высмеивание:

Дүрт аяклы ат та абына (Конь на четырех ногах, и то спотыкается — татарская) [4];

Кужу нерым пучкын кудалтат (Длинный нос отрезают — марийская) [1];

Всяк кулик своё болото хвалит (русская) [2].

7. Поучение:

Ир — баш, хатын — муен (Муж — голова, жена — шея — татарская) [4];

Шымгана vise — икганапуч (Семь раз отмерь, один раз отрежь — марийская) [1];

Человек уму учится весь век (русская) [2].

Татары, марийцы и русские принадлежат разным этносам, их языки относятся к разным языковым группам и семьям. Несмотря на различия в языках и культуре у них много сходных по смыслу пословиц.

Пословицы татарского, марийского и русского народов — это образец этнического диалога, диалога культур народов принадлежащих к разным этносам, говорящих на разных языках, но проживающих по соседству в одинаковых климатических и географических условиях и имеющих много общего в своей истории.

В пословицах нашли отражение общечеловеческие ценности, идеи добра и зла, древние традиции воспитания. Через пословицы осуществлялось воспитание в подрастающем поколении чувства любви к Родине, к родному языку, уважения к труду. В пословицах прославляется ум, стремление к учению, к знаниям.

Сравнение пословиц показывает, как много общего имеют народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. Пословицы представляют собой величайшую ценность. Они обогащают речь, придают ей точность и выразительность. Поэтому мы должны их беречь, употреблять в своей речи как можно чаще.

Список литературы

1. Ибатов С. Пословицы и поговорки марийского народа. Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1953. 88 с.
2. Круглов Ю.Г. Русские загадки, пословицы, поговорки. М.: Просвещение, 1990. 335 с.
3. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000 . 1456 с.
4. Татар халыкижаты. Мәкальләрһәмәйтемнәр. Казан: Татар. кит. нәшр., 1987. 591 б.
5. Электронный ресурс, режим доступа: www.wikipedia.org, свободный.

ЗАСОРЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА ЗАИМСТВОВАНИЯМИ И ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКОЙ

*А.А. Портнова, студент
Научный руководитель — Л.Г. Юсупова
Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Современный литературный язык — это строго нормированная и кодифицированная форма общенародного национального языка. Под языковой нормой обычно понимают совокупность наиболее устойчивых, освященных традицией языковых средств и правил их употребления, принятых в данном обществе в данную эпоху.

Каждый говорящий, владеющий литературным языком, варьирует свою речь в зависимости от ситуации общения, а богатство ресурсов русского литературного языка позволяет носителю языка наиболее точно и выразительно передавать свои мысли, используя наиболее пригодные и допустимые для каждого конкретного случая средства языка.

В последние годы бытует мнение, что русский язык переживает упадок. Главной его проблемой является засорение устной и письменной речи различного рода заимствованиями, обценной лексикой, сленговыми выражениями, вулгаризмами и жаргонизмами.

Современный русский язык функционирует в устных и письменных формах. Устная форма речи отличается спонтанностью и экспрессивностью, что, в некоторой мере, является причиной частотности отклонений от нормы, употребления явлений, засоряющих речь. При этом именно в устной речи проявляются индивидуальные черты говорящего, его речевые навыки и коммуникативная некомпетентность, и чем выше речевая культура говорящего, тем меньше проявляются подобные отклонения.

Заимствования достаточно характерное явление для русского языка, который в разные периоды своего развития претерпевал влияние других языков (византийского, немецкого, французского), что всегда обуславливалось внешнеполитическими взаимоотношениями российского государства. С одной стороны, вхождение в язык заимствованной лексики — явление закономерное, а в ряде случаев — необходимое (компьютер, телефон, диск), с другой стороны, засилье иноязычной лексики губит самобытность и богатство русского языка.

В последнее десятилетие язык находится под влиянием английского языка. В речи носителей русские слова заменяются на английские: избиратели — электорат, подросток — тинейджер, выходные дни — уикэнд, хорошо и ладно — окей, ок. Особенно часто можно встретить лексемы из области экономики и политики (уравнивать — нивелировать, застой — стагнация), компьютерную лексику и язык Интернета (учетная запись — аккаунт, пользователь — юзер), а также производные от них (использовать — юзать, перезагрузить — ребутнуть).

Засоряют современную литературную речь также жаргонные выражения, вошедшие в язык из мира криминального (шестёрка, забить стрелку, разборки) и ставшие практически общеупотребительными. Массовое употребление жаргонизмов и обсценной лексики (от лат. *obscenus* — отвратительный, непристойный — непристойная, неприличная лексика) является следствием демократизации языка и общества в постперестроечный период.

Особую группу жаргонизмов составляют молодежный жаргон. Как отмечает Б.Н. Головин, жаргонизмы — слова и словесные обороты, возникающие и применяемые в жаргонах, — «обслуживают замкнутые в пределах группы потребности общения». Костяк сленга составляют слова и выражения, употребляемые большинством молодежи (уйти в отрыв, клево), на который наслаиваются лексемы, характерные для отдельно взятой группы. Исследователи выделяют следующие разновидности молодежного жаргона: студенческий жаргон (общага, препод, универ); солдатский жаргон (афганка, дед, дух); жаргон неформальных молодежных объединений (динамо, свинтить, бэбис); компьютерный жаргон (юзер, аська, скачивать).

В языке молодежи много сокращений, экономящих время и позволяющих (иногда в ущерб ясности) одним словом передать несколько значений. Главная функция сленга — отделение «своих» от «посторонних» и укрепления возрастно-групповой солидарности.

Причинами засорения речи являются низкий уровень речевой культуры носителя языка, обуславливающие замещение недостающих звеньев словами паразитами или даже обсценной лексикой, следование моде и стремление выделиться из толпы или, напротив, подчеркнуть свою принадлежность к определенной социальной группе, приводящие к использованию заимствованной и обсценной лексики и сленга

Список литературы

1. Лачимова Л.Я., Гусева Т.И., Бегаева Е.В., Янсюкевич А.А. Современный русский язык: практическое пособие. Электронный ресурс, режим доступа: <http://fictionbook.ru/>, свободный.
2. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1980. 438 с.
3. Словарь молодежного сленга. Электронный ресурс, режим доступа: www.onlinedics.ru/slovar/slang.html, свободный

К ЮБИЛЕЮ МУСЫ ДЖАЛИЛЯ

*Л. Рахматуллина, студент
Научный руководитель — Г.Х. Зиннатуллина
Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

Нет в Татарстане ребенка или взрослого, который бы не знал этого имени — Муса Джалиль. Его стихи читают на татарском, русском, иностранных языках. Его именем назван населенный пункт и улицы во многих городах нашей страны. Памятники в честь Мусы Джалиля возведены в Москве, Санкт-Петербурге, Казани...

Давайте сегодня подробнее вспомним вехи его жизненного пути.

Муса Мустафович Залилов (настоящее имя поэта) родился 2 (15) февраля в Оренбургской губернии в татарской деревне Мустафино в семье крестьянина-бедняка и был шестым ребенком. Назвать его детство тяжелым — это почти ничего не сказать. Дети в многодетных семьях начинали работать очень рано, внося посильную лепту в ведение хозяйства. Большая семья жила патриархально, младшие слушались старших и учились у них всему. Старшие несли ответственность за младших. Мустафа и Рахима Залиловы делали все возможное и невозможное, стараясь воспитать своих детей людьми, заслуживающими уважение [1].

Муса рано проявил способности и желание учиться. Когда будущему поэту было 10 лет, семья переехала в город и Муса начал посещать медресе «Хусаиния». Кроме богословских дисциплин там изучались литература, рисование, пение. Тогда же из-под пера поэта вышли первые стихи, которые, к сожалению, не сохранились. После Октябрьской революции медресе было преобразовано в ТИНО — Татарский институт народного образования.

Взросление Мусы происходило на фоне ужасов Гражданской войны. Оренбург в годы войны несколько раз переходил из рук в руки. Власть захватывали колчаковцы, красные, дутовцы, снова красные.

Муса с ранних лет сочувствует Советской власти. В 1919 году в возрасте 13 лет он в осажденном Оренбурге записывается в Коммунистический союз молодежи и собирается на фронт. По возрасту и хилому здоровью он не проходит отбор, но пыла не теряет. В 1920 году умирает отец семейства и Муса возвращается родную деревню. В этом же году он создает в Мустафино детскую коммунистическую организацию «Красный цветок». Через год инициирует создание комсомольской ячейки.

Он весь горит энтузиазмом, рвется в бой и пишет в 1919 году стихотворение «Счастье», самое раннее из дошедших до нас.

В 1920 году Муса уже признанный лидер сельской молодежи. Он избирается членом волостного комитета РКСМ, становится делегатом на губернской конференции молодежи.

В небольшой деревне развернуться таланту такого уровня невозможно и в 1922 году, через два года после издания Лениным декрета о создании в составе РСФСР Татарской Автономной Республики, поэт переезжает в Казань. Здесь он продолжает бурную деятельность. За два года до этого Джалиль доказывает, что он не просто агитатор за Советскую власть, с оружием в руках отстаивая свои взгляды в составе отряда особого назначения.

Переезд в Казань дает поэту возможность начать работать на инте-

ресующем его писательском поприще.

Начинает он переписчиком в газете «Кызыл Татарстан». Параллельно получает образование на рабочем факультете про Восточном педагогическом институте. Будучи яркой и сильной личностью, Джалиль быстро входит в интеллектуальную национальную элиту молодой республики. Он знакомится с Кави Наджми, Аделем Кутуем, Хади Такташем и другими. Поэт участвует в литературных вечерах и диспутах, с головой окунаясь в давно желаемую бурную деятельность.

С 1924 года Джалиль член литературной группы «Октябрь», активно занимая пролеткультовскую позицию. Всё свободное время он отдает творческой работе. Начинает печататься в казанских журналах и газетах. Вместе с тем творчество его приобретает реалистичные краски и нюансы. Очень хорошо это выражено в стихотворении «Со съезда».

Ростепель.

Телеге нет проезда...

Но, меся лаптями снег и грязь,

В кожухе, под вешним солнцем теплым

Он идет, в деревню торопясь...

Поэт взрослеет и вместе с ним взрослеют его стихи. Этому способствует активная гражданская позиция Джалиля. В 1925–1926 годах, работая в инструктором Орского обкома комсомола, поэт много ездит по дальним казахским и татарским аулам. Здесь он видит реальную жизнь страны. В 1927 году он попадает делегатом на Всесоюзную конференцию ВЛКСМ, где он избирается членом татаро-башкирской секции ЦК ВЛКСМ.

Муса Джалиль переезжает в Москву. Здесь он продолжает учиться и выполнять большой объем работы на должности заместителя ответственного секретаря.

Джалиль постепенно формируется как поэт молодежи, певец комсомольского племени. Многие его произведения приурочены к знаменательным датам в жизни ВЛКСМ («Восемнадцать»), стали популярными комсомольскими песнями («Песня молодости», «Споемте, друзья», «Песня комсомольской бригады» и др.). Не случайно и то, что первый сборник Джалиля «Барабыз» («Мы идем», 1925) вышел в серии «Библиотека МОПРа» и гонорар от него полностью был перечислен в Фонд помощи иностранным рабочим [6].

В годы учебы и работы в Москве Муса Джалиль знакомится со многими видными советскими поэтами: А. Жаровым, А. Безыменским, М. Светловым. Слушает в Политехническом музее выступления В. Маяковского. Знакомится с Э. Багрицким, который переводит одно из стихотворений Джалиля. Вступает в МАПП (Московскую ассоциацию пролетарских писателей), становится третьим секретарем ассоциации и руководителем татарской секции МАПП. Герой поэзии Джалиля — чаще всего крестьянский паренек, рвущийся к свету новой жизни. Очень часто поэт рассказывает о себе, своей любви, дружбе, учебе, окружающем его быте.

Лирический герой его стихов бескомпромиссен, видит впереди только светлое будущее, презирают сиюминутные блага.

Свое кредо поэт выразил в стихотворении «Слово поэта свободы» 1920-го года. Он остался верен своим идеалам до конца:

... Пусть немало преград на пути у меня,
 Нет, не жалуюсь я, не хочу отдохнуть.
 Лишь свобода и правда — мой главный оплот.
 Разве можно теперь не стремиться вперед?
 Разве можно народ не вести за собой,
 Если виден вдали мне надежды восход?
 Всех рабочих людей я считаю родней,
 Лишь с сынами народа един я душой.
 Это мой идеал, это высшая цель —
 Быть с народом, вести его светлой тропой.
 Жизнь моя для народа, все силы ему.
 Я хочу, чтоб и песня служила ему.
 За народ свой я голову, может, сложу —
 Собираюсь служить до могилы ему....

В 1931 году Муса Джалиль заканчивает литературное отделение Московского университета по специальности «литературная критика». До конца 1932 года продолжает работать редактором татарского детского журнала «Октябрь баласы» («Октябренок»). После заведует отделом литературы и искусства в центральной татарской газете «Коммунист», выходившей в Москве. Но в столице он проводит не так уж много времени, проводя больше времени в разъездах [7].

Джалилю претит быть только литератором. На протяжении своей короткой жизни он либо учился, либо работал, совмещая по две-три должности одновременно. Товарищи-коммунисты поражались его неумной энергии, широкой эрудиции, меткости и бескомпромиссности суждений.

Муса Джалиль пишет о строителях Московского метрополитена и Сталинградского тракторного завода. Пишет статьи о большевистских стройках и ударниках пятилеток. Делится раздумьями и предлагает пути развития молодежного движения.

В публицистике его стиль наступательный, местами бравурный, но всегда искренний. В его любовной лирике есть и грусть и тоска и сомнения.

В 1935 году Мусу Джалиля назначают на должность заведующего литературной частью татарской студии при Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского. Перед студией стояла задача готовить национальные кадры для создания в Казани первого татарского оперного театра. Джалиль пишет либретто к операм «Алтынчэч» («Златовласка»), «Девушка-рыбачка».

В декабре 1938 года оперный театр в Казани открыл первый сезон. Муса Джалиль стал первым руководителем литературного отдела Татар-

ского оперного театра. Его вклад в развитие национальной культуры увековечен в том числе в присвоении имени Мусы Джалиля Казанскому Государственному театру оперы и балета.

В 1939 году Джалиль был избран председателем Правления Союза писателей Татарии.

В театре Джалиль работает вплоть до 1941 года, до призыва в ряды Красной армии.

В 30-е годы у поэта формируются и углубляются связи с писателями братских республик.

Именно в это время он проявляет ещё один свой талант — переводческий. Из-под его пера выходят переводы: «Витязь в тигровой шкуре» Шота Руставели (в соавторстве с А.Файзи), «Батрачка» Шевченко, пушкинские стихи и романсы, стихотворения Некрасова, Ухсая, Маяковского, Голодного, Лебедева-Кумача и др.

Около пяти лет он работает редактором различных детских журналов и тут проявляет свои писательские таланты. Джалиль пишет детские стихи, фельетоны, песни и марши. Много работает непосредственно с пионерами, набираясь знаний о детской психологии, педагогике. Особенно поэт преуспел в сатире. Его заметки под рубрикой «Из блокнота Шамбая» очень нравились маленьким читателям. Поэт умел разговаривать с разными возрастными группами: от едва научившихся читать до старших школьников. Для каждого у него был свой подход.

В конце 1930-х Муса Джалиль становится руководителем Союза писателей Татарии, единогласно выбранный на эту должность. Джалиль находится в гуще жизни. У него большие творческие планы. Писатель начинает собирать материалы для нового романа из истории комсомола, росту и развитию которого он сам был непосредственный свидетель. Поэт начинает поэму о современной деревне [5].

Но все ланы перечеркивает война. Не было семьи, которую не затронула бы беда и Джалиль конечно оказывается в на фронте. На второй день войны, 23 июня 1941 года он идет в военкомат. 13 июля надевает военную форму и уходит на фронт. Сначала служит рядовым, но потом его направляют на краткосрочные курсы политработников в Мензелинске.

Окончив их Джалиль отправляется на Волховский фронт корреспондентом армейской газеты «Отвага».

Сначала служит рядовым, затем 1941 года, на второй день войны Джалиль отнес в военкомат заявление с просьбой направить его на фронт, а 13 июля надел военную форму. Окончив краткосрочные курсы политработников, он прибыл на Волховский фронт корреспондентом армейской газеты «Отвага».

Джалиль смел и отважен, рвется на передовую, душой болеет за всех людей, страдающих от ужасов войны:

Пламя жадно полыхает.

Сожжено дотла село.

Детский трупик у дороги

Черным пеплом занесло.
 И солдат глядит, и скупю
 Катится его слеза,
 Поднял девочку, целует
 Несмотрящие глаза.
 Вот он выпрямился тихо,
 Тронул орден на груди,
 Стиснул зубы: - Ладно, сволочь!
 Все припомним, погоди!
 И по следу крови детской,
 Сквозь туманы и снега
 Он уносит гнев народа,
 Он спешит догнать врага.

Тогда же он пишет стихи к своим жене и дочери. Говорит о любви и скорой победе.

Однако очень скоро в ходе Любанской операции в бою на подступах к деревеньке Мясной бор поэт получает ранение в грудь и, будучи без сознания, попадает в плен. Вернуться на родину ему уже не суждено. Только произведения поэта найдут дорогу на отчизну.

Вот что пишет его жена Амина-ханум о тех горьких днях [3]:

«С июля 1942 года от Мусы Джалиля перестали приходить письма. Долго ждала я, и вот, наконец, пришло самое худшее известие: Джалиль без вести пропал. Многие годы я не знала о его судьбе.

Убит в бою? Ранен? Находится у партизан? Или же попал в руки врага?

Однако я ни на минуту не теряла веры в него, веры в его благородство и честь».

Но и в плену Муса Джалиль остался верен своим идеалам. Плен он воспринимает как позор, но не ломается под ударами судьбы. В плену Джалиль называет себя Муса Гумеров. Немцев обмануть удастся, но поклонники поэта узнавали его везде и под чужим именем. Плетцензее, Шпандау, Моабит — вот места заключения поэта.

В польском лагере для военнопленных Джалиль создает подпольную организацию сопротивления. Занимается агитацией, поддерживает моральный дух союзников и даже организует несколько побегов.

Среди военнопленных фашистами проводится агитационная работа по вербовке предателей. Муса Джалиль решает войти в состав комитета по организации подразделений предателей, что бы вести подрывную деятельность изнутри.

Так как фашисты хотели поднять народы Поволжья — татар, башкир, мордву — на борьбу с советской властью, Джалиль тоже сосредотачивает свою работу на них. В итоге отряд, собранный из татар и башкир, в первом же бою полным составом переходит на сторону советской армии. Повторение попыток других результатов не дало и немцы со временем от этой идеи отказались.

Через некоторое время поэта переводят в концлагерь Шпандау. Джалиль продолжает подрывную деятельность, но находится провокатор, который, проникнув в организацию, выдает фашистам Мусу Гумерова как организатора. После пыток и допросов Джалиля переводят тюрьму Моабит.

Одинокaя камера тюрьмы Моабит становится последним пристанищем известного татарского поэта.

Вообще сведения о судьбе Мусы Джалиля кратки и обрывочны.

До нас дошли «Моабитские тетради» - два блокнота со ста пятнадцатью стихотворениями, с ладонь размером, которые удалось вывезти из тюрьмы друзьям поэта.

Андре Тиммерманс, бельгийский антифашист, доставил в советское посольство первую из дошедших до нас тетрадей. Её доверил ему сам Джалиль, уходя на казнь.

Вторую тетрадь привез в Казань солдат Терегулов, возвратившийся из плена. Возможно, были и ещё тетради, но они не дошли до нас.

Однако два небольших блокнота со стихами о мужестве, отваге, сопротивлении врагу долгое время были единственными весточками о поэте. Дальнейшая его судьба долго оставалась неизвестна.

Первые известия о Мусе Джалиле принесли советские солдаты, захватившие тюрьму Моабит и штурмовавшую Берлин. Во дворе тюрьмы, среди обрывков бумаг, смогли обнаружить и прочитать записку «Я, татарский поэт Муса Джалиль, заключен в Моабитскую тюрьму за политическую работу против фашистов и приговорен к смертной казни...».

Эта запись свидетельствовала о том, что что в плену Джалиль не сложил оружия, остался верен присяге.

Через некоторое время на одном из блокнотов была обнаружена сделанная рукой поэта надпись: «Другу, который умеет читать по-татарски и прочтет эту тетрадку. Это написал известный татарскому народу поэт Муса Джалиль. Испытав все ужасы фашистского концлагеря, не покорившись страху сорока смертей, был привезен в Берлин. Здесь он был обвинен в участии в подпольной организации, в распространении советской пропаганды... и заключен в тюрьму. Его присудят к смертной казни. Он умрет. Но у него останется 115 стихов, написанных в заточении. Он беспокоится за них... Если эта книжка попадет в твои руки, аккуратно, внимательно перепиши их набело, сбереги их и после войны сообщи в Казань, выпусти в свет как стихи погибшего поэта татарского народа. Это мое завещание. Муса Джалиль. 1943. Декабрь».

Не имея других источников информации, биографы поэта пошли по строкам его стихотворений, стремясь восполнить пробелы.

Как волшебный клубок из сказки,
Песни — на всем моем пути...
Идите по следу до самой последней,
Коль захотите меня найти!

(«Волшебный кубок»)

Вот что удалось выяснить и эти сведения подтвердились в последствии архивами.

Бараков цепи и песок сыпучий
 Колючкой огорожены кругом.
 Как будто мы жуки в навозной куче:
 Здесь копошимся. Здесь мы и живем.

Здесь поэт описывает лагерь для военнопленных, где он содержался. Джалиль знает, что в лесах вокруг партизаны и всей душой жаждет к ним присоединиться [9].

Там на ночь, может быть, товарищ «Т»
 Большое дело замышляет,
 И чудится — я слышу в темноте,
 Как храбрый саблю направляет.

В августе 1944 года подпольная организация готовила восстание в лагере. Но помешал этому предатель...

Посмертная судьба поэта так же трагична.

Джалиля обвинили в измене и работе на врага. В советское время попасть в плен и быть предателем было практически синонимами. За предательство человека страдал не только и сам, но и его родные и близкие. Его друзья постарались спасти и семью поэта и его доброе имя. Многие друзья Джалиля включились в поиск информации о поэте.

Бельгиец Андре Тиммерманс, писатель Кашшаф, москвичи Илья Френкель и Константин Симонов, столяр из Стерлитамака Талгат Гимранов и архангельский учитель Михаил Иконников, итальянский служащий из Мантуи Рениеро Ланфредини и немецкий литератор Леон Небенцаль, русский писатель Юрий Корольков... Джалиль жил широко, у него было много друзей и все они объединились, что бы узнать правду о последних днях жизни поэта.

Усилием этих людей были найдены живые свидетели подвига татарского поэта. Люди, работавшие с ним в подпольной организации, сидевшие с ним в тюрьме рассказали о Джалиле.

Были найдены документы, говорящие о стойкости поэта в плену [8].

Раненого поэта бросили в Холмский лагерь. Оттуда его перевели в Демблин, потом в лагерь под Вустрау, а весной 1943 года Джалиль попал в Радомский лагерь. Здесь он вошел в подпольную организацию советских военнопленных.

О его работе в рядах этой организации было сказано выше.

Муса Джалиль писал в тюремной камере:
 Не преклоню колен, палач, перед тобою,
 Хотя я узник твой, я раб в тюрьме твоей.
 Придет мой час — умру. Но знай: умру я стоя,
 Хотя ты голову отрубишь мне, злодей.

Тянулись долгие месяцы следствия, допросов, пыток. Но ничто не могло сломить воли поэта и его сподвижников. Суд над группой Джалиля состоялся в марте 1944 года. Однако почти полгода томились они еще

в камерах смертников, с часу на час ожидая казни. Все, кто видал их в эти дни в тюрьме, поражались их стойкости и презрению к палачам [4].

Джалиль всей душой ненавидел фашизм. С горьким упреком писал он о гитлеровской Германии.

И это страна великого Маркса?!

Это бурного Шиллера дом?!

Это сюда меня под конвоем

Пригнал фашист и назвал рабом?!

И стенам не вздрогнуть от «Рот фронта»?

И стягу спартаковцев не зардеть?

Ты ударил меня, германский парень,

И еще раз ударил... За что? Ответь!

Но Муса Джалиль видел и другую Германию — родину Тельмана, Либкнехта и Люксембург. Из камеры-одиночки Моабита поэт-интернационалист обращается к своим единомышленникам и продолжателям:

Солнцем Германию осветите!

Солнцу откройте в Германию путь!

Найденные документы позволили спасти семью поэта от репрессий, а его имя и произведения от забвения. Сам Муса Джалиль смерти не боялся, зная, что будет продолжать жить в стихах и песнях. Ему присвоено звание Героя Советского Союза [2].

Муса не дожил до тех дней, когда немецкому народу вернули Маркса и Гейне, когда были распахнуты ворота фашистских лагерей. Но в красном флаге, который взвился над поверженным фашизмом, была частица горячей крови татарина Мусы Залилова, пламенного патриота, замечательного поэта, своей смертью приблизившего общую победу.

Кровные потомки Мусы Джалиля живут среди нас, продолжая нести красоту искусства людям. Но каждый из нас может назвать себя потомком Джалиля, если мы будем продолжать его дело борьбы за справедливость и благоденствие в нашей стране.

Муса Джалиль ушел из жизни очень рано, но представить себе другую смерть такого великого поэта и патриота невозможно. Не смотря на то, что прожил он меньше сорока лет, след его в истории чрезвычайен. Он жил для людей и не жалел себя [10].

Нам сейчас кажется, что сейчас не место и не время для подвига. Такое горение идеями, как описано выше воспринимается как нечто отжившее и устаревшее. Но это не так.

Патриотизм, любовь к родине, верность своим идеалам, цельность натуры — черты присущие поэту и актуальные в наши дни. Прошло сто десять лет со дня рождения Мусы Джалиля, но и в нынешнем мире есть место подвигу и отваге. Поэта к подвигу вела вся его жизнь. Нам нужно брать с него пример. Оставаться преданными своим идеалам в малом, тогда и в больших делах, которые потребует от нас родина, мы сохраним ей верность.

Список литературы

1. Агатов М.В. Об авторах ваших книг. М.: Молодая гвардия, 1975. 132 с.
2. Андреев С.А. Герои Родины в названиях улиц Москвы. М., 2010. 313 с.
3. Бикмухамедов Р. Муса Джалиль. Критико-биографический очерк. М., 1957. – 117 с.
4. Воздвиженский В. История татарской советской литературы. М., 1965. 316 с.
5. Герои Советского Союза: краткий биограф. слов. Т. 1. Москва, 1987. 401 с.
6. Госман Х. Татарская поэзия двадцатых годов. Казань, 1964 (на татарском языке). 223 б.
7. Корольков Ю.М. Через сорок смертей. М.: Молодая Гвардия, 1960. 208 с.
8. Мустафин Р.А. По следам поэта-героя. Книга-поиск. М.: Советский писатель, 1976. 246 с.
9. Ханин Л. Герои Советского Союза — сыны Татарии. Казань, 1969. 432 с.

МОТИВ ОДИНОЧЕСТВА В СТИХОТВОРЕНИИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВЫХОЖУ ОДИН Я НА ДОРОГУ...»

*Е.А. Рекубратская, учащийся
Научный руководитель — Т.А. Михеева
Центр образования «Технологии обучения»
(Москва, Россия)*

Вселенная, созданная в лирике Лермонтова, воистину безгранична. Вот одинокий парус, странствующий по всему свету в поисках бури. Он проплывает южные широты и приветствует ропщущие на свою судьбу пальмы: *«В песчаных степях аравийской земли Три гордые пальмы высоко росли».*

Вот север дикий, обитель одинокой сосны. Может, ей снится он, парус, одинокий, как и она сама: *«На севере диком стоит одиноко На голой вершине сосна, И дремлет...».*

Вот тучки небесные сгущаются над парусом, грозя долгожданной бурей. Как знать, нет ли среди них того самого облачка, покинувшего грудь утеса-великана, оставив его горевать в одиночестве:

Ночевала тучка золотая
На груди утеса-великана;
Утром в путь она умчалась рано,
По лазури весело играя...

Но в этой безграничности поэтической вселенной достаточно остро ощущается одиночество лирического героя, да и самого поэта.

Сочетание — Лермонтов и одиночество — знакомо даже тому, чьи представления о Лермонтове ограничиваются его портретом в школьном учебнике, знанием нескольких фактов о его жизни и смерти.

Тема одиночества проходит неразрывной нитью через всю лирику Лермонтова. Будь то стихотворения о любви, философские размышления, мысли о предназначении поэта и поэзии, признание в любви к Родине.

Вселенная Лермонтова грустит, томится в одиночестве от непонимания, предательства, неразделенной любви. Это все очевидно и хрестоматийно. А

если заглянуть глубже? Погрузиться дальше во внутренний мир, увидеть то, что обычно спрятано за образами и символами, знакомыми нам с детства. Где и когда Лермонтов максимально откровенен, открыт так, что идя навстречу вселенной, погружаясь в макрокосм, раскрывается наибольшим образом, впуская тем самым нас в свой собственный микрокосм?

На наш взгляд, отражен этот самый микрокосм наиболее максимально в стихотворении «Выхожу один я на дорогу...», написанном в году 1841 году, незадолго до гибели. В зрелой лирике поэта тема одиночества так и осталась одной из ведущих. Чтобы убедиться в этом, достаточно обратиться к другим стихотворениям того периода: «Гляжу на будущность с боязнью...», «И скучно и грустно...», «На севере диком стоит одиноко...», «Утес», «Листок». Данные стихотворения примечательны тем, что в них отражено не только глубокое страдание от невозможности преодолеть одиночество, но и надежда вырваться из него, достичь внутренней гармонии.

В литературоведении стихотворение «Выхожу один я на дорогу...» рассматривается как поэтическое завещание. Это неудивительно, поскольку стихотворение предоставляет собой прекрасную возможность понять лирику Лермонтова глубже, увидеть его душу нараспашку, которую он так тщательно прятал от толпы, но с удовольствием открывал навстречу гармонии вселенной, чтобы ее умиротворение проникло в него, и тем самым не было бы больше извечных вопросов.

Одиночество... Вновь одиночество — «*Выхожу один я на дорогу...*». Но здесь оно иное, такое, без которого нет настоящей беседы с Богом, откровения. В толпе не удастся поразмыслить над своим жизненным путем («*Сквозь туман кремнистый путь блестит...*»), услышать беседу звезд («*...И звезда с звездою говорит*») и даже голос Божий («*Пустыня внемлет богу...*»). Только так, в истинном одиночестве, наедине с самим собой, можно по-настоящему погрузиться через тишину ночи в свои самые сокровенные мысли: «*...Ночь тиха*».

А где же буря, бунт? Без этого для многих не мыслим Лермонтов. И хотя в данном стихотворении трагизм одиночества уступает примирению с миром и Богом, Лермонтов остается верен себе.

Очарованный гармонией вселенной, где земля и небеса едины, даже их цветовая гамма одна на двоих («*В небесах торжественно и чудно! Спит земля в сияньи голубом...*»), поэт рвется к этой гармоничной красоте, жаждет слиться с ней, стать ее частью, растворяться в ней. Как? Да по кремнистому пути, символу дороги, символу жизненного пути, который сияет, как и земля, отражая блеск звезд. Выход очевиден, потому одиночество и не горчит, не о чем жалеть, да и ждать нечего. Молчаливый разговор природы и Бога, не требующий слов, заставляет при этом лирического героя, оказавшегося в центре мироздания, забыть не только о своем привычном окружении, но и о времени в целом — прошлом, настоящем и будущем: «*Уж не жду от жизни ничего я, И не жаль мне прошлого ничуть*». Поэт хочет погружения в вечность, но... И вот здесь

протест. Вечность не должна быть холодным сном могилы, вечность — это погружение в прекрасный сон, полный жизненных сил и любви:

Но не тем холодным сном могилы...

Я б желал навеки так заснуть,

Чтоб в груди дремали жизни силы,

Чтоб дыша вздымалась тихо грудь.

Обретя внутреннюю гармонию, покой и единение с Богом, лирической герой Лермонтова готов вновь открыться прекрасному чувству любви, которое не раз его обманывало, предавало, заставляло страдать: *«Чтоб всю ночь, весь день мой слух лелея, Про любовь мне сладкий голос пел...»*.

Целая вселенная, гармоничная и прекрасная, представлена Лермонтовым в этом стихотворении, ставшем частью сокровищницы русской культуры. В ней, во вселенной, отразилась душа поэта, слилась с ней, растворилась в ней. Из макрокосма мы переходим в микрокосм и обратно. А венчает эту картину единения души и вселенной образ дуба, символизирующий собой «вечное древо», «мировое древо», «древо жизни». Так, от земли мы идем к небесам, от времени — к вечности, от тоски и обманутых надежд — к гармонии и любви. Этот символ, «вечно зеленея», согласно архаическим представлениям, соединяет небо и землю, проникая тем самым во все сферы космоса.

Стихотворение «Выхожу один я на дорогу...», на наш взгляд, представляется самым «лермонтовским». В нем раскрывается одинокая душа поэта, трепетная, жаждущая покоя и любви, красоты и гармонии, бунта и примирения с Богом. Наряду с мотивом одиночества оно вместило в себя практически все мотивы лирики Лермонтова, но окрашены они здесь в другие краски — краски вечности, которыми богата невозмутимая природа, да звучание этих самых мотивов становится иным — в их звучании слышится гармония сфер, различимая только наедине с собой и с Богом.

Список литературы

1. Коровин В. И. Творческий путь М. Ю. Лермонтова. М.: Просвещение, 2013. С. 129–133.
2. Максимов Д. Е. О двух стихотворениях Лермонтова // Русская классическая литература. Разборы и анализы. М.: Просвещение, 2009. С. 127–141.
3. Чичерин А. В. Стиль лирики Лермонтова // Известия АН СССР. ОЛЯ. 1994. Т. 33, № 5. С. 417.

ГОМУМ БЕЛЕМ БИРҮ ОЕШМАЛАРЫНЫҢ ТАТАР ТӨРКЕМНӘРЕНДӨ ТАТАР ТЕЛЕН ӨЙРӘТҮДӘ ДӘВАМЧАНЛЫК ПРИНЦИПЫ

Г.И. Сабирова, студент
Научный руководитель — М.М. Шәкүрова
Казан (Идел буе) федераль университеты
(Казан, Рәсәй)

Гомуми төп һәм урта белем бирү мәктәбендә ана телен өйрәтү телнен төрле катламнарына караган теоретик материалны өйрәтү белән бергә, татар теленең сүзлек байлыгын, мәгънәви һәм кулланылыш үзенчәлекләрен камил куллана белергә, аралашу процессында ачыла торган нечкәлекләрен, үзенчәлекләрен өйрәтүне дә күздә тоту. Татар мәктәпләрендә татар теленнән белем бирүнең нәтижелелеген, сыйфатын арттыру теоретик материалны аңлату барышында, тирән белем бирү белән беррәттән, укучыларда телгә карата кызыксыну уятуны һәм ин мөһиме — аңлап, дәрәс итеп сөйләшергә, укырга һәм язарга, логик фикерләргә өйрәтүне, заманча технологияләргә файдаланып, телнен психоллингвистик үзенчәлекләренә, мәдәният белән бәйләнешенә игътибар бирүне дә таләп итә. Бүгенге жәмгыятьтә барган үзгәрешләр ана телен укытуга яңа таләпләр куя. Ана теле дәрәсләре тел системасын, аның үзенчәлекләрен күзаллаган, милли менталитетны һәм психологияне аңлаган, заман таләпләренә җавап бирерлек күпкырлы шәхесләр тәрбияләүгә юнәлгән булырга тиеш. Әлеге таләпләр уку-укыту методикасын яңартуны, белем бирүгә яңача якын килүне, хәзерге жәмгыятьтәге үзгәрешләрнең бала психологиясенә тәэсирен аңлауны һәм шулар нигезендә укыту эчтәлеген яңарту, уку-укытуның яңача алымнарын эзләү бурычын куя.

Гомуми төп һәм урта белем бирү мәктәпләре өчен ана теленнән тәкъдим ителгән үрнәк программа Россия Федерациясендәге һәм Татарстан Республикасындагы мәгарифкә кагылышлы хокукый-норматив актларга һәм федераль дәүләт стандартларына нигезләнеп эшләнде:

I. Мотивлаштыру-ориентлаштыру:

1. Башлам: (исәнләшү, дәрәстә уңай — психологик халәт тудыру)

2. Актуальләштерү:

– өй эшен тикшерү;

– әңгәмә кору;

3. Уку мәсьәләсен кую

II. Уку мәсьәләсен өлешләп чишү:

– дәрәсләктәге күнегүләргә эшләү;

– парларда эш һ.б.

III. Рефлексив бәяләү:

1. Нәтижә ясау

2. Үз бәя

3. Өй эше

4. Алдагы дәрәскә проблема кую.

Биредә гомуми төп белем бирү эшчәнлегенең формалашуы һәм үсеше программасында каралган төп идеяләр игътибарга алынган, татар мәктәпләренең башлангыч сыйныфларында ана теле укытуның гомуми үрнәк программасының эчтәлегендә каралган материалның давамчанлыгы һәм башлангыч белем бирү баскычында формалаша башлаган күнекмәләрнең үсеше каралган. Шулай ук төп белем бирү баскычында

үзләштерелергә тиешле материалның эчтәлеген, укучыларның яшъ һәм психологик үзенчәлекләре дә исәпкә алынган.

Татар телендә дәвамчанлык принцибын беренчеләрдән булып Д.Г. Тумашева кертеп жиберә. 5 сыйныфлар өчен З.М. Вәлиуллина белән төзегән дәреслеге дәвамчанлык принцибы нигезләп эшләнә. Шулай ук М.З. Зәкиев 7–8 нче сыйныфлар өчен төзегән дәреслекләрендә дәвамчанлык принцибына игътибар итә.

Татар теленнән I–IV сыйныфлар гомуми башлангыч белем бирү программасы укуының эчтәлеген, күләмен, эзлеклелеген билгели. Теоретик материал фәннилек, системалылык, дәвамчанлык, функциональ-семантик, культурологик, үстерелешле укуы, шәхескә юнәлешле укуы принципларына салып бирелгән. Мәсәлән, укучыларның хәтерләрендә ныграк калсын өчен, укучы уку-укуы барышында, көндәлек тормышта әлегә сүз төркеменнән файдалансын өчен, 1 нче сыйныфта *«Кем? нәрсә? сорауларына җавап бирә торган сүзләр»*, 2 нче сыйныфта *«Исем сүз төркеме, конкрет мәгънәле исемнәр, ялгызлык һәм уртаклык исемнәре һәм аларның дәрәҗәсе азыгышы, татар һәм рус телләрендә исемнәрнең берлек һәм күплек сан формалары»* өйрәнелә, ә 3-нче сыйныфта *«Исемнең сан, килеш белән төрләнеше. Исемнәрнең җәмләдәге функциясе. Кушма һәм парлы исемнәр»*, 4 нче сыйныфта *«Исемнең лексик-семантик һәм морфологик-синтаксик үзенчәлекләре. Ялгызлык һәм уртаклык исемнәре. Исемнең сан, килеш, тартым белән төрләнеше»* дәвамчанлык принцибына таянып, коммуникатив, лингвистик, этномәдәни компетенцияләргә дә нигезләнеп укуыла. Гомумән алганда, тел гыйлеменә һәр бүлгә барлык класста да дәвамчанлык принцибына таянып, гадидән — катлаулыга, җиңелдән авырға таба бара, бер сыйныф белән икенчесе арасындагы бушлыкны тутыра, тема тулыландырыла, үсә бара.

Морфология курсы 1 нче сыйныфтан алып 9 нчы сыйныфка кадәр билгеле бер тәртиптә бара: яңа теманы аңлату, кабатлау яисә йомгаклау характерында. Яңа тема, дәвамчанлык принцибына нигезләп, элеккесенә өстәлеп бара.

Укучыны татар телендә иркен сөйләшергә, аралашырга, эзлекле итеп уйлы белергә, дәрәҗә язарга һәм укуыга өйрәтүдә *гомумдидактик* (фәннилек, дәвамчанлык, күрсәтмәлелек, укуының тормыш белән бәйләнеше, тарихилык һ.б. (алар барлыгы 18)), *гомумметодик* (коммуникатив, ситуатив-тематик һ.б.), хосусый методик (сүзләргә сайлау принцибы, аваз белән хәреф арасындагы аерманы төшендерү принцибы һ.б.), *лингвистик* (функциональ, стилистик аерымлау, бүлекчә бәйләнеш принциплары) һәм *психологик принципларга* таянырга кирәк. Шулар арасында телгә өйрәнү барышында дәвамчанлык принцибын да күз уңында тотарга кирәк. Ул шәхеснең гомуми үсеш дәрәҗәсен тәмин итүдә, һичшиксез, зур роль уйный.

Нәтижә:

- яңа заман дәреслекләренен нигезендә дәвамчанлык принцибы ятарга тиеш;
- дәвамчанлык принцибы башка принциплар тарафыннан йотылырга тиеш түгел, ул – мөстәкыйль принцип;
- дәвамчанлык принцибы сыйфатлы белем бирүдә әһәмиятле роль уйный;
- шәхеснең гомуми үсеш дәрәжәсен тәэмин итә.

Әдәбият исемлеге

1. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / под ред. проф. Л.З. Шакировой. СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2001. 431 с.
2. Шәкүрова М.М. Юсупов А.Ф., Хөснетдинов Д.Х. Татар урта гомуми белем бирү оешмаларында татар телен укыту методикасы / Уку-укыту ярдәмлеге. Казан: Казан ун-ты, 2015. 110 б.
3. Юсупова Ә.Ш. Татар теленә өйрәтү: үткәне һәм бүгенгесе / Ә.Ш. Юсупова, З.Н. Кириллова, К.С. Фәтхуллова. Казан: [Вестфалика], 2011. 211 б.

ПЕРЕВОД РЕАЛИЙ КАК ОБЪЕКТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДОВ СКАЗКИ БРАТЬЕВ ГРИММ «ROTKÄRRCHEN»)

Г.З. Фарсыева, студент
Научный руководитель — А.Ш. Юсупова
Казанский (Приволжский) федеральный университет
(Казань, Россия)

Переводоведение как наука по мере своего развития охватывает все большее количество проблем и спорных положений. Пытаясь ответить на вопрос «как переводить?», исследователи фокусируют внимание на различных объектах перевода, которые зачастую являются источниками противоречивых мнений.

Темой данной работы являются языковые реалии и способы их перевода. Эта проблема является одной из наиболее спорных в переводоведении.

Актуальность данной темы заключается в том, что переводчик сталкивается с проблемой перевода реалий очень часто. Реалии, относясь к несовпадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Эти сложности, с другой стороны обеспечивают интерес к данной проблеме.

Целью данной работы является реалий как лингвистических единиц и обзор основных способов их перевода. Для решения поставленной задачи в работе представлена классификация реалий по различным признакам, а также основные способы их передачи в язык перевода.

Материалом для данной научной работы послужили исследования таких известных переводоведов, как Комиссаров В.Н., Влахов С., Флорин С.,

Федоров А.В. и других. В своих работах они предлагают описательный и сопоставительный методы исследования, на которых основывается данная работа.

Вопрос о переводах сказок братьев Grimm на русский и на татарский язык специально никем не исследован. Перевод К. Фассахова и Г. Петникова являются прямыми: с немецкого на татарский и с немецкого на русский язык. Перевод с использованием кальки встречается, в основном, при передаче имен собственных. Так, при передаче на русский язык слово «Rotkäppchen» переводчик (Г. Петников) использовал как «Красная шапочка», а К. Фасахов передает как «Кызыл калфак». То есть, надо учитывать тот момент, что переводы не являются посредническими.

Обратимся к словарям, для того чтобы узнать, насколько оправдана в тексте прием кальки: Das käppchen — в буквальном переводе «колпак, колпачок» (от тюр. Kalrak — высокая шапка) Конусообразный или овальный головной убор. Служащий для различных целей [Ожегов, 1964, с. 319]. Шапочка — уменьшительно-ласкательная форма от шапка-головной убор, преимущ. теплый, мягкий [Ожегов, 1964, с. 713]. Калфак — иск. этн. Сэйлэн яки энже б-н чигелеп, бэрхеттэн тегелгэн, маңгай турысына киелэ торган хатын-кыз баш киеме [Абдрахманова, 1979, с. 423].

Уподобляющий перевод основан на подборе функционального эквивалента, который вызывает у читателя перевода те же ассоциации, что и у читателя оригинала.

В переводе сказки братьев Grimm «Rotkäppchen» заимствованная в русский язык реалия «der Kuchen», которая толкуется в словарях как «пирог, пирожное» передана на русский как «пирог», а на татарский как «бөккэн». Употребление такого эквивалента К. Фасаховым вполне оправдано, так как переводчик в данном случае полагается на ассоциации, которые вызывает у читателя упоминание о пироге, на известный уже как стереотип. Так, немецкое понятие «das Wein» (вино) переведено на татарский язык с использованием приближенного соответствия «шир-бэт».

Фраза на немецком «...Es wunderte sich, dass die Tür aufstand, und wie es in die Stube trat, so kam es ihm so seltsam darin vor, dass es dachte: Ei, du mein Gott, wie ängstlich wird mir's heute zumut, und bin sonst so gerne bei der Großmutter!.. [Bruder Grimm, 1988, с. 8] переведено на русский язык как «...Она удивилась, что дверь настежь открыта, а когда вошла в комнату, все показалось ей таким странным, и она подумала: Ах, боже мой, как мне нынче тут не страшно, а ведь бывало у бабушки с такою охотой!...» [Петников, 1978, с. 26] и конечно же на татарский язык как: «... Әбисе өенә килеп житсә, шаккаткан кызыка: ишеге шар ачык, ди, өй эче дә ничектер сәер тоелган. «Йа, хода, — дигән кызыкай эченнән генә, — нишләптер бик шомлы эле бүген монда, башка чакларда бик күнелле була торган иде» [Фасахов, 1982, с. 9].

Этот прием является наиболее удачным, поскольку он учитывает необходимость ориентирования текста на читателя. Сказка, рассчитанная, главным образом, на детей, не должна быть перегружена языковыми единицами, значение которых оставалось бы за пределами восприятия читателя. В данном произведении смысловое содержание реалий выступает на первый план, вследствие чего необходимо обеспечить предельную ясность текста перевода и его доступность читателю.

Вот этот отрывок «... Finde ich dich hier, du alter Sünder ...» [Bruder Grimm, 1988, с. 7] на русском звучит так: «...А-а! Вот ты где, старый греховодник!..» [Петников, 1978, с. 26], а на татарском переводе следующим образом: «... Ә-һә-ә, эләктеңме, явыз жан... » [Фасахов, 1982, с. 9]. Таким образом, К.Фасахов сумел подобрать лучший вариант для передачи данного обращения.

Опущение реалии в большей степени можно отнести не к способам перевода реалии (перевод как таковой в данном случае отсутствует), а к возможным приемам обращения с реалиями при переводе содержащих их текстов.

Так, в оригинале сказки есть такой момент: «Noch eine gute Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus, unten sind die Nusshecken, das wirst du ja wissen», sagte Rotkäppchen... »[Bruder Grimm, 1988, с. 5].

В переводе романа на русский язык упоминание этого момента сохраняется, а на татарском варианте перевода отсутствует. Реалия, а соответственно присущий ей колорит, были опущены переводчиком, однако, следует заметить, что ссылка на этот момент в тексте перевода сохранены. Данный пример относится к случаям, когда обозначаемые реалиями понятия являются предметом сообщения и поэтому не могут быть опущены.

Проблема исследования методов перевода реалий до сих пор остается открытой. Это связано не только с различными взглядами переводоведов на данный вопрос, но и от обилия факторов и нюансов, влияющих на его решение.

Проблема перевода реалий послужила основой большого количества научных работ. Данный вопрос, по своей сути, состоит из нескольких спорных моментов. Различные переводоведы спорили и до сих пор спорят о толковании самого понятия «реалия»; множество противоречивых мнений существует по вопросу классификации реалий (в частности, на основе каких признаков следует подразделять на группы рассматриваемые языковые единицы). Спорным также является вопрос о выделении и разграничении непосредственно способов перевода реалий, а также о правомерности и необходимости применения того или иного приема и факторах, накладывающих на их употребление определенные ограничения.

Практически все способы перевода можно назвать общеупотребительными, однако, суммируя все вышесказанное, следует отметить, что,

несмотря на положительные стороны вышеуказанных способов, при переводе всегда необходимо учитывать также и связанные с ними ограничения.

Вопрос о переводе реалий вследствие своей спорности представляет собой большое поле для проведения самых разнообразных исследований, поскольку дать полный и абсолютный перечень приемов перевода реалий, указаний и пояснений к ним невозможно. В данной работе перечислены и подробно рассмотрены наиболее часто употребляющиеся способы, которые применимы при переводе основной массы реалий. Однако вследствие разнообразия этих языковых единиц и их индивидуальных особенностей, приемы передачи реалий в язык перевода могут видоизменяться и соприкасаться друг с другом.

Анализ сказки братьев Гримм «Rotkäppchen», показал, что переводчики прибегают к самым разнообразным способам работы с реалиями, что указывает на наличие субъективного фактора в решении данной проблемы.

Необходимо также отметить, что рассмотрение вопроса о способах перевода реалий на основе сопоставления словарного состава только трех языков (немецкого, русского, татарского) значительно сужает рамки проблемы. Хотя основной «набор» приемов остается более или менее постоянным, отдельные моменты будут варьироваться от языка к языку. Чтобы перевод затронул читателя и в то же время сохранился оригинальный смысл, переводчик должен понять концепцию сказки. К. Фасахов и Г. Петников с своих переводах всегда находят нужные и, самое главное, подходящие варианты, что делает их ближе к татарскому и русскому читателю, при этом расхождения с оригинальным смыслом совсем незначительны. К.Фасахов пишет в предисловии к сборнику: «Обороты речи, устойчивые выражения, пословицы и поговорки, которые невозможно было перевести дословно, были заменены подходящими по смыслу пословицами, оборотами речи татарского языка» [Фасахов, 1982, с. 4].

Безусловно, при выборе способа перевода большую роль играет не только замысел автора текста, но и точка зрения автора перевода.

Переводчик выбирает тот или иной прием, полагаясь на свой переводческий инстинкт, опираясь на полученные знания и накопленный в процессе работы опыт, поэтому окончательное слово, независимо от теоретических исследований в большинстве случаев остается переводчиком-практиком.

Список литературы

1. Абдрахманова Г.Г. Толковый словарь татарского языка. К.: Татарское книжное издательство. 1979. С. 726.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода. М.: Высшая школа. 1990 С. 251.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1964. С. 900.

4. Петников Г.Н. Сказки. М.: Художественная литература, 1978. С. 509.
5. Фасахов К.М. Күнелле музыкантлар. К.: Татарское книжное издательство, 1982. С. 169.
6. Федоров А.В. Введение в теорию перевода. М.: Литературы на иностранных языках, 1958. С. 376.
7. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983. С. 303.
8. Bruder Grimm Rotkäppchen. Niederwiesa: Verlag Karl Nitzsche, 1988. С. 24.

ГӨЛШАТ ЗЭЙНАШЕВА — ТУГАН ЯГЫБЫЗНЫҢ СҮНМӘС ЙОЛДЫЗЫ

*А.И. Хабирова, студент
Фәнни җитәкче — Ф.М. Ильдарханова,
Минзәлә медицина училищесы
(Казан, Рәсәй)*

Минзәлә төбәгенәң үзенә генә хас үзенчәлегә бар: ул бу жирлектән чыккан язучыларга һәм шагыйрьләргә бай. Әллә инде Минзәлә, Ык елгаларына мәххәбәт, әллә туган якның матур һәм бай табигате аларга ундырышлы туфрак биргән.

Гөлшат Зәйнашева да туган төбәгебездән үсеп чыккан язучы. Булачак язучы 1928 елның 13 гыйнварында Татарстанның хәзерге Тукай районы Иске Теләнче авылында дөньяга килә. Ул үзенә балачагы турында «бала чакта бәхетем бишегеннән егылып төшкәнмен» дип әйтә торган була. 1930 елда, колхозлашу елларында, Г. Зәйнашеваның әтисе Хисам абыйны, кулак исеме тагып, Архангельск өлкәсендәге Соловки лагерына сөрәләр. Берсеннән-берсе кечкенә биш бала белән йорт-жирсез, ач-ялангач, хәрчә хәлендә ялгыз калган Әнвәр апа ике яшьлек Гөлшатны Хисам абыйның бертуганы — Минзәлә районы Югары Тәкермән авылында яшәүче Маһруй апага асрамага илтәп бирергә мәжбүр була. Матур табигатьле бу авыл, балачак хатирәсе булып, Гөлшат Зәйнашева күнелендә гомерлек эз калдыра.

Нинди авыл ул, дисәгез,
Моңлы авыл Тәкермән.
Китсән, сагынып кайтасың,
Мәңгә чыкмый хәтердән.

Хужамәт авылында жиде еллык мәктәпне, аннары Минзәлә педагогия училищесын тәмамлый. Минзәләдә укыган елларын искә алып Г. Зәйнашева менә нәрсәләр сөйли: «Сугышның иң авыр еллары иде. Өсбаш ярлы, ашарга юк. Авылдан, өйдән бернинди ризык килми. Аркага киндер капчыктан биштәр ясап, шуңа берәз бәрәңгә салып, өйдән чыгып киткән яшүсмер кыз бала. Минзәләдә кеше идәннәрен юып, кешегә бәрәңгә утыртышып, бәрәңгә казышып тамак туйдырдым. Атнага бер тапкыр фотограф бүлмәсе идәннен юып чыгара идек. Фотограф абый шуның өчен берәз акча бирә һәм шул акчага берәр ризык алып ашый идек».

«Авыр сугыш елларында үстем,
Балда-майда гына йөзмәдем.
Юлны шадралатып уелып калды
Чабатадан йөргән эзләрем» —

дип яза ул «Авыр сугыш елларында үстем» дигән шигырендә. Шул елларга багышланган «Кайтыр кебек кош булып...», «Ана турында баллада», «Тол хатын монологы», «Таш һәйкәлләр» шигырьләре укучыны авыр сугыш елларына алып керә («Балачак истәлекләреннән» «Балачак әдипләре»).

1945–1949 елларда Казан дәүләт педагогия институтының татар теле һәм әдәбияты бүлегендә укып, аны югары дәрәжәле диплом белән тәмамлап чыккач, Г. Зәйнашева хезмәт юлын башлый: әүвәл берникадәр вакыт Татарстан радио комитетында әдәби тапшырулар мөхәррире, аннары унбер елга якын (1952–1963) Татарстан китап нәшриятының матур әдәбият бүлегендә мөхәррир булып эшли. Шул елларда (1958 ел) «Тыңларсыңмы жырларымны» беренче жынтыгы дөнья күрә, «Рамай» дигән пьесасы халык театрлары сәхнәләрендә уйнала башлай.

Гөлшат Зәйнашеваның беренче шигырьләре, жырлары, эстрада әсәрләре һәм үзешчән драма коллективлары өчен язган бер пәрдәле пьесалары 50-нче елларның ахырларында көндәлек матбугатта һәм «Күнелле сәхнә», «Эстрада», «Клуб сәхнәсе», «Мәктәп сәхнәсе» кебек күмәк жынтыкларда басылып чыга.

Г. Зәйнашева бигрәк тә жыр жанрында актив ижат иткән язучы. Аның лирик таланты һәм ижат үзенчәлекләре дә нәкъ менә шул жанрда ныграк ачыла. Шагыйрәнең халык жыры традицияләре калыбында язылган һәм, нигездә, мәхәббәт, туган жыр, туган табигать, яшьлеккә бәйле темалар гәүдәләндергән лирик шигырьләре халыкчан гадилеге, ритмик төзеклеге, идея-хис бөтенлеге, ачык аңлаешлы чагыштырулары-бизәкләре һәм музыкаль аһәңе белән аерылып торалар.

Татарстан һәм Башкортстан композиторлары тарафыннан шагыйрәнең йөзгә якын шигыренә көй язылган. Аларның шактые, халык арасында киң таралып, үзешчән һәм профессиональ жырчыларның озак еллар бие даими башкара торган тотрыклы репертуарына әйләнә. «Туган жирем — Татарстан» (А. Ключарев музыкасы), «Китмә, сандугач» (Р. Яхин музыкасы), «Үз илемдә» (С. Садыкова музыкасы), «Күл буена килсән иде» (З. Гыйбадуллин музыкасы), «Кичегеп килгән мәхәббәт» (Б. Гайсин музыкасы), «Кояш гомере» (Ф. Әхмәдиев музыкасы), «Туган авылым урамы» (Г. Сәйфуллин музыкасы) кебек жырлар татар жыр сәнгатенен үзенчәлекле бер сәхифәсен тәшкил итәләр. Иң популяр жырлары тупланган «Илле жыр» (1988) исемле китабы өчен Г. Зәйнашева 1991 елда Татарстан Республикасының Г. Тукай исемендәге Дәүләт премиясенә лаек була.

Г. Зәйнашева драматургия һәм балалар әдәбияты өлкәсендә дә ижат активлыгы күрсәтә. Аның «Бәхет кошым», «Кем гүзәл?», «Ирексездән

эрәмтамак», «Рамай», «Яшел сумка» һ.б. драма һәм комедияләре үз заманында Минзәлә театры һәм башка татар театры сәхнәләрендә уйналып йөри, «Гайфи бабай, өйлән давай» һәм «Жаным жәл түгел сиңа» дигән комедияләре әле дә К. Тинчурин исемеңдәге Татар дәүләт драма һәм комедия театры сәхнәсендә уңыш белән бара. Нәниләргә һәм кече яшьтәге балаларга атап язган шигырьләре һәм жырлары исә шагыйрәнен «Асия» (1973), «Кояш гомере» (1975), «Бөжәкләр концерты» (1984), «Гимназиядә дуслаштык» (1996), «Әбиемне яратам» (1997) исемле китапларында урын алган.

Гөлшат Зәйнашеваның шигырьләре — безнең гомерлек юлдашыбыз. «Һәрвакыт булсын кояш, һәрвакыт булсын һава, һәрвакыт булсын әни...»

— дип жырлый балалар; «Жырлыйк, дуслар, биик, дусларым, Жырлап биюләр күңелне ача...» — дип жилкенә яшьләр; «Яшь гомер бур узгач, кайтмый ул яңадан», — дип моңа өлкәнрәкләр; «Китмә, китмә, сандугач!...» — дип суза сагышлылар; «Нишләтергә, дуслар, сагышны...» дип сыкрана зарлылар.

Ничек шул рәвешле адәм баласының бөтен гомер юлын төрле-төрле чәчәкләр белән бизи алгандыр — хәйран калырсың. Шул искиткеч күңел байлыгы арасында Г. Зәйнашева ни өчендер «Юл» темасын үзенә шигырьләрендә ачык күрсәтә. Юл — аерылу сәбәбе, кавышу шатлыгы, юл — өмет, юл — кешегә сайларга мөмкинлек, юл — төрлелек, үз-үзегә эзләү һәм табу, тормыш бормаларында адашу, кыйбланга табу, һ.б. Юл символы төрле шигырьләрдә төрле вазифа үти, һәм бигрәктә «Сәфәр» шигырендә ачык күренә.

Сәфәр чыксам ерак юлга,
Уелып кала эзләрем.
Эзләремнән килсән,
Кала әйтер сүзләрем.

Ижәт юлының соңгы елларын Г. Зәйнашева — сәнгать кешеләре, жырчы артистларга, сәхнә фидакярләренә бигрәк тә сәнгатькар хатын кызлардан Зифа Басыйрова, Әлфия Авзалова, Римма Ибраһимова, Фатыйма Ильская һәм башкаларның сәхнә эшчәнлекләренә багышланган күп санлы мәкаләләр яза. Жырчы һәм композитор Сара Садыйкованың тормыш һәм ижәт юллары турында белеп, яратып язган ике монографик китабы дөнья күрә. Татар жыр сәнгате өлкәсендәге игелекле хезмәтләре өчен аңа 1988 елда «Татарстанның атказанган сәнгать эшлеклесе» дигән мактаулы исем бирелә.

Гашыйк булып бу дөньяга,
Тик жырлап үтте гомер.
Кемнәр моңлы, шулар гына
Хәлемне белсә белер.
Жырладым илемне мактап,
Жырга бирдем бар көчем.
Илемнең күге, халкымның

Күнеле яктырсын өчен

Гөлшат Зәйнашева тормышта нык, көчле ихтыярлы, оптимист кеше була. Тормыш аны төрлечә, ә кайчак аяусыз сыный. Әмма ул бөгелми, бөтен авырлыкларны жиңеп, урман эченнән чабып баручы зифа боландай алга омтылды, барчабызны тетрәндереп, якыннарын, чын дусларын тирән кайгыга салып, Гөлшат Зәйнәшева 2005 елның 1 нче апрелендә арабыздан китеп барды. Без, еллар үткән саен, Гөлшат Зәйнашеванын, юклығын тоеп, житмәгәннен сизеп яшибез, ләкин аның эшлэгән эшләре, эткән сүзләре, язган китаплары һәрвакыт безнең күңелләрдә саклана.

Әдәбият исемлеге

1. Гөлшат Зәйнашева: истәлекләр, мәкаләләр / төз.: Ә. Хәсәнов, Р.Шакирова. Казан: Татар. кит. нәшр., 2011. 168 б.
2. Юсупов Ю.Ю. Мензелинский край: история и современность. М., 2006. 497 с.

«НОВЫЙ ЯЗЫК» ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В XXI ВЕКЕ

Р.Р. Хабирова, студент

Научный руководитель — О.В. Козлова

*Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева
(Казань, Россия)*

Жизнь современного общества сильно изменилась с момента появления сети Интернет. Человек получил доступ к огромному количеству информации, и до сих пор учится воспринимать, передавать, обрабатывать и отсеивать её. Традиционно под сетью Интернет понимают всемирную систему объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации.

Сегодня Интернет стал неотъемлемой частью жизни россиян и российского общества в целом. Он повсеместно используется в личной жизни, в бизнесе, в государственном и муниципальном управлении. Функции Интернета широки: передача информации и коллективное общение, информационные базы и управленческие задачи, помощь в учебе и проведение досуга.

Функционирование сети интернет в России начинается с того, что в августе 1990 года был зарегистрирован домен верхнего уровня SU (Soviet Union). В 1993 году зарегистрирован домен RU, что можно считать началом официального присутствия России в Интернете. В 1995 году в России начато официальное распространение IP-доступа и www-технологий. В 1998 году в России количество пользователей Интернетом достигло почти миллиона человек. К началу 2000 года в России к интернету подключились около 5,4 млн. человек.

В 2011 году ООН решила, что доступ в Интернет является неотъемлемым правом человека, а обеспечение населения доступом в Интернет должно являться одним из приоритетных направлений развития любого государства.

По данным 2013 года Интернет-пользователями являются уже 60 % наших сограждан, причем 40 % выходят в Сеть ежедневно. Объем мобильной аудитории приближается к 35 млн. человек, что составляет почти 44 % от всего населения России. В настоящее время Интернет активно осваивают лица в возрасте «50+», при этом «взросление» веб-аудитории отмечается не только в России. 53 % пользователей составляют женщины, и эта тенденция сохраняется уже четвертый год. В ближайшие годы число пользователей Интернета будет расти исключительно за счет людей старшего поколения, т.к. аудитория тех, кто родился в 80-е и 90-е уже почти на 100 % «живет в онлайне» [5, с. 176]. Именно поэтому данный феномен привлекает к себе внимание исследователей.

Всемирная сеть давно перестала быть просто каналом связи. Начиная с конца XX века, мы имеем дело с новой социокультурной средой, которая оставляет свой след на всех сторонах коммуникации, включая язык.

Язык Интернета совмещает в себе признаки письменной и устной речи, а также обладает собственными свойствами, опосредованными компьютерным общением, поэтому язык Интернета является новым видом общения, новым типом дискурса — устно-письменный дискурс, так как основной формой существования коммуникации в Интернете является письменная форма, но все каноны письменной речи здесь повсеместно нарушаются, и общение в большей мере носит неформальный характер <...> Язык Интернета, сочетая в себе признаки устной и письменной формы речи, отличается от них. Это средство коммуникации может делать то, что другие средства делать не могут, следовательно, его надо рассматривать как новый вид коммуникации [3].

Неформальный язык интернет-пользователей, «новояз» или «новый язык» во многом связан с тем, что практически все пользователи, которые так или иначе общаются в Сети, прибегают к крайней форме искажения орфографии.

Одним из вариантов можно считать появление языка, который называют «олбанский язык», именуемый также «эрративным языком», «аффатарским языком», «падонкафским языком». Он представляет собой специфический вид сетевого сленга, особый пласт лексики, переживший свое «второе рождение». Каждое из используемых слов и выражений является, по определению Г. Гусейнова «эрративом» [2] (от лат. *erare* — ошибаться), то есть словом или выражением, которое было искажено преднамеренно.

Все эрративы в русском языке можно разделить на первичные и вторичные [2].

Первичные эрративы — это те, которые искажают письменную форму, воспроизводя устную (как пышпыццо, так и слышыццо). Вторичные эрративы представляет собой трудно произносимую гиперкоррекцию первичного эрратива. Например «кросавчег» происходит не от нормального «красавчик», а от его предполагаемого эрратива «красафчик». Выражения наподобие «Аффтар, пешы исчо!» (Автор, пиши еще!) или «Я плакаль» очень часто используются интернет-юзерами на определенных ресурсах и отражают не неграмотность людей, как это может показаться первоначально, а подчеркивают их принадлежность к определенной субкультуре, бросающий некий вызов всему сетевому сообществу. Эти люди называют себя «падонками», а публикуемые материалы «криатиффами». Использование «криатиффов» не исчерпывается общением на каком-то одном сайте. Эта субкультура давно вышла за определенные рамки и стала популярной у многих пользователей, не относящих себя к «падонкам».

Не дает оснований назвать речь пользователей Сети письменной еще одна характерная черта — наличие компьютерного сленга. Существует большое количество словарей (как правило, электронных), которые посвящены сленгу в Интернете, так как общение посредством Интернета вошло в нашу жизнь настолько, что мы уже не представляем себя без того, что можно «скинуть месседж» (отправить сообщение), «пофлудить» (поболтать).

Помимо сленга в Интернете мы можем столкнуться с излишним употреблением мата в речи юзеров. И если за прямое использование нецензурных слов на некоторых ресурсах существует система наказания в виде закрытия доступа к сайту для злостного нарушителя, то использование видоизмененной, но, тем не менее, легко распознаваемой обцененной лексики, никак не наказывается.

Еще одной характерной чертой «нового языка» в интернет-коммуникации является использование смайликов (от англ. smile — улыбка), или эмотиконов, то есть небольших графических изображений или единиц, созданных для выражения эмоций [6, с. 64]. По своей сути смайлик является некой графемой, состоящей из цифр, пунктуационных знаков и букв традиционного письма. Например, смайлик, состоящий из двоеточия и закрывающей круглой скобки, обозначает улыбку — :), а точка с запятой и закрывающаяся круглая скобка показывает подмигивание — ;). Сейчас на многих ресурсах есть возможность добавить к своему сообщению различные изображения, и смайлики уже представляются в виде пиктограмм, то есть, теперь это не просто символы, которые юзер набирал вручную, а маленькие картинки с отображением большого количества эмоций и действий. Устная коммуникация не может быть эмоционально нейтральной, мы всегда реагируем на сказанное, показываем нашей отношение к чему-либо. Использование смайликов в Интернете служит показателем устной речи, поэтому коммуникаторы так часто их используют.

Чтобы осознать масштаб явления, можно посетить сайт Владимира Хотулева, посвященный японским смайликам каомодзи, которые отличаются большим разнообразием [4]. Хотулев, программист из Белоруссии, живет очень далеко от Японии и от японской культуры, которая его так интересует. Но в этом и смысл: язык смайликов универсально понятен.

Профессор социологии Бен Эггер из Техасского университета считает, что рост популярности смайликов говорит о том, как сильно мы в остальном ограничены в нашем сетевом общении. «Смайлики передают нюансы разговора с глазу на глаз или по телефону. Эти тонкости и детали отсутствуют, если общаться через монитор, — говорит он. — Смайллки — это попытка преодолеть отчуждение» [1]. Похоже, что эти символы играют в нашей жизни куда большую роль, чем кажется. Было даже установлено, что смайллки вызывают в мозгу активность, схожую с активностью при рассматривании настоящего человеческого лица. Другими словами, человек по своей природе предрасположен активно реагировать на смайллки. Они и в самом деле передают сложные эмоции лучше, чем это можно сделать просто словами.

Все вышеописанное заставляет задуматься о человеческом общении в целом. Не исключено, что смайллки стоит включить в официально принятый язык. «Думаю, смайллки должны считаться языком, — говорит Эггер. — Этому нас учит ХХI век: он расширяет понятие языка и понятие письменности. Ведь все это — письменность» [1].

Таким образом, Интернет-коммуникация на современном этапе представляет собой сложное явление, которое постоянно видоизменяется и подвергается изучению во всём многообразии и динамике.

Список литературы

1. Баранюк К. Удивительная сила смайлика. Электронный ресурс, режим доступа: www.bbc.com/russian/science..., свободный.
2. Гусейнов Г. Неполная коммуникация в блогосфере: эрративы и литуративы. Электронный ресурс, режим доступа: www.speakrus.ru/gg/litulative.htm, свободный.
3. Иванова Т.С. Речевое поведение Интернет-общения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. Выпуск № 3. 2011.
4. Каомодзи: японские смайллки. Электронный ресурс, режим доступа: www.kaomoji.ru, свободный.
5. Козлова Л.Д., Козлова О.В. Влияние информационных технологий на процесс формирования идентичности // Развитие вычислительной техники и её программного обеспечения в России и странах бывшего СССР: история и перспективы: Труды SORUCOM-2014, Третьей Международной конференции, Казань, 13–17 октября 2014 г. С. 176–178.
6. Лутовинова О.В. Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 71. С. 58–66.

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ)

В.А. Харламова, учащийся
Научный руководитель — Т.А. Михеева
Центр образования «Технологии обучения»
(Москва, Россия)

Речевая агрессия представляет собой многоаспектное явление, включающее в себя психологическую, прагматическую, поведенческую, социальную, политическую и языковую составляющие. Понятие речевой агрессии пока не имеет четкого определения в лингвистике, поскольку языковая составляющая речевой агрессии изучается сравнительно недавно. При узком понимании агрессия в речи рассматривается как речевой акт, замещающий агрессивное физическое действие: оскорбление, насмешка, угроза. При широком понимании под словосочетанием «речевая агрессия» подразумеваются все виды доминирующего речевого поведения [1, с. 35].

На сегодняшний день речевая агрессия, порожденная политическим и «газетным» дискурсом, стала одним из самых актуальных объектов исследования современной лингвистики. В качестве основополагающих причин повышенного внимания к данному лингвистическому явлению можно назвать снижение общего уровня речевой культуры, инвективизацию и вульгаризацию речи, а также ослабление коммуникативных механизмов, традиционно сдерживающих проявления агрессии слов [6, с. 6]. Более того, речевая агрессия препятствует реализации основных задач эффективного речевого взаимодействия, поскольку, негативно воздействуя на сознание участников общения, снижает возможность их взаимопонимания, чем делает невозможной выработку общей стратегии взаимопонимания. В связи с этим всестороннее исследование феномена речевой агрессии — необходимое условие, обеспечивающее безопасность как отдельной языковой личности, так и общества в целом [6, с. 6–7].

Наиболее часто самые яркие проявления речевой агрессии можно встретить в таких сферах жизнедеятельности, как СМИ и политика, поэтому в настоящей работе речевая агрессия как лингвистическое явление рассматривается на примере материалов современных российских СМИ, преимущественно политической направленности.

Речевая агрессия в языке СМИ имеет различные формы проявления: наклеивание ярлыков, обыгрывание имени объекта агрессии, нагнетание негативных ассоциаций, акцентирование неприятных или обидных для объекта деталей, прямое оскорбление, дисфемизации речи и т.д. [4, с. 24]. В подобных случаях средства речевой агрессии используются с целью нанести коммуникативный урон адресату (унизить,

оскорбить, высмеять и т.п.) или реализовать какие-то свои потребности (самоутверждения, самозащиты, самореализации и др.).

Можно выделить две основные группы языковых средств, использующихся при агрессивном речевом поведении в СМИ. Первую группу формируют лексические средства русского языка, выражающие негативную оценку: жаргонизмы, инвективная и стилистически сниженная лексика, окказиональные слова, агрессивная метафора, агрессивное сравнение и некоторые др. Так в СМИ выражается активная, открытая речевая агрессия. Вторую группу образуют такие средства речевой агрессии, как языковая демагогия, тенденциозное использование негативной информации, интертекстуальность. Они используются преимущественно для не прямой, скрытой речевой агрессии [4, с. 37].

Рассмотрим некоторые средства речевой агрессии из обеих групп.

1. Употребление жаргонизмов.

Увеличение количества жаргонизмов может быть объяснено обострением политической и социально-экономической борьбы в российском обществе, а также попыткой снять барьер между автором высказывания и адресатом.

Достаточно экспрессивно выражается негативная оценка гастрольной деятельности американской певицы Мадонны посредством жаргонизма: «А ведь до сих пор старушка *колбасит* по всему миру, собирая стадионы, хотя поет из рук вон плохо, намного хуже Ларисы Долиной например...» [МК. 2016.03.25].

Приведем еще несколько примеров привнесения негативной оценки в текст в результате использования жаргонизмов:

«Такая же агония — переговоры ЕС с Турцией, которая просто спекулирует на проблеме беженцев. Поймала Европу на крючок и тянет из неё *«бабки»*».

«Так, в Омской области коллекторы угрожали *«грохнуть»* и *«размазать»* местного жителя из-за долгов брата» [МК, 2016.04.05].

2. Оценочная лексика.

Инвективная и стилистически сниженная лексика являются весьма действенным средством усиления оценочности и эмоциональности текста. Слова и выражения, относящиеся к указанной лексике, используются с намерением унижить, оскорбить или опозорить адресата речи в циничной форме, поэтому очень важно помнить о соблюдении этической нормы, придавая речи экспрессивно-оценочную тональность посредством речевой агрессии.

Рассмотрим примеры использования инвективной лексики. В следующих цитатах слова «скотина» и «гадина» достаточно экспрессивно выражают резко отрицательную оценку личностных качеств человека:

«Жалею, что у меня не было помпового ружья и я не застрелил эту *скотину*» (КП, 24.12.2009).

«Вот эта *гадина* на экране. Какого хрена она там плачет?» [Ведомости, № 50 (2072), 20.03.2008].

Оценочную функцию в текстах СМИ часто выполняет разговорная и просторечная лексика. Она довольно часто используется в текстах социальной и политической тематики, где служит экспрессивным средством негативной оценки:

«*Прикончить*» мальчика в очках Джоан Роулинг не позволят издатели: кто же захочет лишиться сотен миллионов?» [Аргументы и факты, 2007, № 30].

«Я совершенно не разделяю оптимизма людей, которые верят, будто вследствие финансовых *передрыг* в России прибавится свободы» [Собеседник, 2008, № 45].

3. Языковая демагогия.

Языковая демагогия, как вид речевой агрессии, осуществляется путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью непрямого навязывания адресату одностороннего осмысления или оценки предмета обсуждения.

Например, посредством плюрализации (множественности) можно осуществить прием солидаризации, цель которого заставить адресата отождествлять себя с идеологическим принципом. Плюрализация может быть выражена такими языковыми средствами, как местоимения «мы», «наш»: «Думаю, *мы все горды* тем, что сегодня наша страна по уровню развития экономики опережает многие бывшие советские республики...» [КП, 27.10.06].

В некоторых случаях для придания достоверности информации используется апелляция к мнению авторитетных лиц: «*Глава государства отметил*, что опыт Казахстана представляет большой интерес для всего сообщества ОБСЕ, и именно этим продиктована инициатива председательства в организации в 2009 году» [КП, 13.06.06].

4. Агрессивные метафоры и сравнения.

Сравнение и метафора становятся средством речевой агрессии в случае необходимости оскорбить или унижить предмет описания. В данном случае сравнения и метафоры делают негативную оценку экспрессивной и тем самым усиливают воздействующий эффект на сознание адресата, чтобы тот сочувственно воспринял те ценностные установки, которые передает автор текста.

Проанализируем высказывания поэта и публициста Ю. Кубланского, в которых содержатся данные средства речевой агрессии:

«Но *разожжённый западниками пожар войн и революций* на Востоке стал толчком к новому великому переселению народов» [Аргументы и Факты, № 12, 23.03.2016].

«Итог: Европа *тонет в мигрантском цунами*, США наблюдают (удовлетворённо?) со стороны» [Аргументы и Факты, № 12, 23.03.2016].

Приведенные метафорические выражения «разожженный западниками пожар войн и революций» и «тонет в мигрантском цунами» весьма резко, хотя и несколько поэтично помогают выразить мнение их автора относительно ситуации, сложившейся с беженцами в Европе.

5. Агрессивная ирония.

Необходимо очень осторожно обращаться со средствами выражения иронии, поскольку неуместная ирония может восприниматься как легкомыслие или цинизм. Цинизм же относится к речевой агрессии.

Проанализируем заголовок статьи «Алексей Пиманов - человек в законе», опубликованной в «Тихоокеанской звезде» [Тихоокеанская звезда, № 185, сентябрь 2011 г.]. Заголовок выполнен в ироничном ключе, но ассоциация с выражением «вор в законе» делает его несколько агрессивным и тем более неуместным по отношению к профессиональной деятельности телеведущего.

Слово «умник» в следующем примере употребляется в одном из своих значений, приводимом в толковом словаре с пометой *ирон.* Таким образом, через усиление категоричности своего суждения автор убеждает адресата в собственной правоте: «О том, что Европу ждут большие беды и грядёт новый передел мира, я говорил ещё 15 лет назад. И не надо быть *политическим умником*, чтобы это предвидеть» [Аргументы и Факты, № 12, 23.03.2016].

Приведем пример избыточной отрицательной оценки, возникшей в результате перехода иронии в сарказм: «Ну и, конечно, каналы *потчевали* зрителя *невянущим* образом Ксении Собчак» [Литературная газета, 25.04 — 03.05.2007].

7. Использование фразеологизмов, пословиц и поговорок, связанных с негативно оцениваемыми ситуациями.

Фразеологизмы, пословицы и поговорки используются для придания высказываниям звучности и экспрессивности, что позволяет выразить недовольство и негодование по отношению к оппоненту косвенно, не прибегая к использованию стилистически сниженной и вульгарной лексики.

Рассмотрим несколько примеров речевой агрессии с использованием фразеологизмов. Так, фразеологизм «пойти на попятную» используется как средство действенного выражения негативной оценки поведения властей: «После митинга, однако, власти *пошли на попятную*» [Аргументы и Факты, № 34, 19.08.2015]. Ту же функцию выполняет и фразеологизм «грош цена», резко отрицательно характеризующий определенную группу журналистов: «*Грош цена* всем так называемым журналистам, которые обслуживают западную пропаганду» [www.aif.ru].

Рассмотренные нами случаи использования средств речевой агрессии убеждают нас в том, что данный лингвистический феномен может оказывать сильнейшее интеллектуальное и эмоциональное воздействие на адресата, затруднять межличностное общение, приводить к социальным конфликтам. Отсюда возникает необходимость изучения феномена речевой агрессии и как лингвистического явления, поскольку она прежде всего реализуется различными группами средств языка. Нами были рассмотрены некоторые лексические средства выражения речевой агрессии, используемые современным российскими СМИ с целью при-

дать экспрессии негативную оценку и тем самым усилить воздействующий эффект на адресата.

Список литературы

1. Басовская Е.Н. Творцы черно-белой реальности: о вербальной агрессии в средствах массовой информации // Критика и семиотика. Новосибирск: НГУ, 2004. Вып. 7. С. 257–263.
2. Воронцова Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Челябинск, 2006. 45 с.
3. Какорина Е.В. Активные процессы в языке средств массовой информации // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. М.: Наука, 2008. С. 54–68.
4. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. Язык современных СМИ. Средства речевой агрессии: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 325 с.
5. Шаховский В.П. Унижение языком в контексте современного коммуникативного пространства России // Проблемы речевой коммуникации. Выпуск 7. Саратов, 2007. С. 69–78.
6. Щербина Ю.В. Вербальная агрессия. М.: ЛКИ, 2008. 269 с.

ЗИФА КАДЫРОВА ӘСӘРЛӘРЕНДӘ ДӨНЬЯ ТЕЛ СУРӘТЕНЕҢ ЧАГЫЛЫШЫ

Ә.А. Хәнәфиева, студент

Фәнни җитәкче — Г.Ф. Зиннатуллина

*А.Н. Туполев исемендәге Казан милли тикшеренү
техник университеты
(Казан, Рәсәй)*

Матур әдәбиятта хатын-кыз тормышының сикәлтәле якларын ачып бирә торган әсәрләр бик күп. Зифа Кадыйрованың «Сагынырсың, мин булмам» әсәре шуның бер үрнәге. Бу повесть олы тормышка аяк басучы һәрбер яшь кыз-егетләргә бик файдалы. Ул бик жайлы, гади тел белән язылуына карамастан, фәлсәфи уйлануларга китерә.

Матур әдәбият һәм халык авыз ижаты гомер-гомергә бер-берсе белән үзара тыгыз яшәгәннәр һәм яшиләр. Бу ике арадагы бәйләнеш әдәби әсәр теленен образлы булуына, баюына һәм камилләшүенә һәрьяклап ярдәм итә. Халыкның сурәтле фикерләвенә хас алымнарны үзләштерү әдәбиятның образлы егәрлеген һәм эмоциональ-эстетик тәэсир көчен бермә-бер куәтләндерүгә, традиция белән яңачалыкның гармоник берлегенә нигезләнган әдәби әсәрләр тууга китергән.

Әсәрдә «Үкенерсең, соң булыр» гыйбарәсенен берничә тапкыр кабатлануы очраклы түгел. Ул кабатлану, миңа калса, баш геройга каратагына да язылмаган. Бу мәһим сүзләргә олы тормыш юлына аяк баса башлаган һәрбер кеше исендә калдырырга тиеш. Зифа Кадыйрованың әсәрендә бик күп фразеологизмнар, мәкальләр, әйтемләр кулланылган. Бу аның татар әдәби телен һәм халык авыз ижатын яхшы белүе, аңлап эш

итүе турында сөйли. Менә шуларның берничәсе: «берничә сүз йөрәкне телгәләп учка тоттырды», «аның бөтен жире таш булып катты», «тешетешкә тими иде», «йөрәгә күтәrmәс», «пычаксыз суйдың», «чыбыксыз радио» һәм тагын бик күп. Фразеологик әйтелмәләр кешеләрнең эмоциональ-эстетик кичерешләрен сурәтләүгә хезмәт итәләр.

Әсәр, әлбәттә, күбрәк язу стиле буенча түгел, ә үзенең эчтәлегә белән жәлеп итте. Ул бик көчле, жанны әрнетә торган. Төп героиняның кичерешләрен, тормыш борылышларын, авыр хәлдә калганнарын еламыйча укып булмый. Китапны укып бетергәч, мин аның эчтәлегә турында бик озак уйланып йөрдем. Жилкәннәрне жилдә сынала, диләр, ә хатын-кызныкы язмыш суыкларында, өшетә торган кырауларда сынала икән. Бу табигать күренешләре түгел, ә язмыш сынаулары. Шушыларны үтеп, сынмыйча, сыгылмыйча түзсәң, бар да була икән. Тормыш барысын да үз урынына куячак. Бөтен үткән авырлыктардан соң жиңеллек, акыл киләчәк. Сөмбел — әсәрнең төп герое — бик көчле кыз. Ул үзе бала булса да, аңа икенче жан өчен җаваплылык алырга туры килде. Ләкин ул курыкмады, тырышты, тырмашты, табиблар, якин кешеләр ярдәмендә үлемнән дә исән калды. Сөмбел бик кыю кыз. Авырлыктардан өстен була алды ул. Тормышта да шулай: кемдер ота, кемдер оттыра. Шушы Сөмбелнең сынаулары аша, ул күргән кыенлыктар аша, минем уйлавымча, Зифа Кадыйрова кешелекле булырга өйрәтә. Кешелекне бервакытта югалтырга ярамый! Менә Сөмбел югалтмады, ул кешеләрне, тормышны яратып кала алды, шуңа өстәп ул алтын куллы табиб та, ә иң мөһиме — ул бик яхшы әни һәм хатын да була алды. Иң беренче чиратта хатын-кызның тормышын шулар бизи. Яшәүнең мәгънәсе дә нәкъ менә шул.

Бу әсәр тормышның төрле яктарын ача. Монда уйлап бетермичә, тиз карар чыгарып куюның нәтижәләре ачык сурәтләнгән. Әле тагын кеше турында ашыгып карар чыгарып куюның нинди үкенечләргә китерүе дә яхшы күрсәтелгән. Кешенең эчке дөньясын бер күрүдә белеп булмый. Менә Сөмбел кешеләрнең күңелен дә күрә белә, шул ук вакытта үзе нинди уйлап эш итүчән, уңган, чыдам кеше дә булып чыкты. Ә аның капма-каршы образы — Фәридә. Ул тышкы яктан бик гүзәл, шул ук вакытта горур да. Ләкин ул бик салкын, тормышның кыенлыктарын аңлый алмаган хатын иде. Шулай да әсәр ахырында ул да үзгәрде. Димәк, тышкы матурлык — мәңгелек түгел, иң беренче чиратта күңел матурлыгы торырга тиеш.

Бу китапта абыйлар туганлыгы да нык чагылган. Байрасабийсын хөрмәт итә, ярата, аның тормышын җимерүдән курка. Ләкин аның мәхәббәте көчлерәк булып чыга. Аның маяк кебек янып торган хыялы — Сөмбел. Үзенең бәхете өчен ул көрәшә: яраткан кешесенең әнисенә булыша, югары белем ала, Азаматны улы урынына күрә. Олы хөрмәткә лаек булган кеше.

Бу эсәрне укыган саен, аның яңа яклары ачыла. Һәрбер герой турында күп сөйләп була, һәрбер вакыйга үзенә күрә яңа тормыш. Монда фәлсәфи уйлар гына түгел, ә авыл хәлләре, татар горейф-гадәтләре дә зур урын алган. Эсәрдә сурәтләнган авыл халкы үзенә гадилегә һәм дөньяга карашы белән укучыны җәлеп итә. Бу китап бик уйландырды, тормышка яңа күзлектән карарга булышты.

Һәркемнең тормышы башкалар өчен ябык китап. Ул китап битләрендә нәрсә язылганын күбеге белми. Тормышта һәркем ялгышырга мөмкин. Шуңа күрә бервакытта да кешене хаталары өчен гаепләргә, ачуланырга кирәкми. Киләчәкне бегебез дә белми. Уй белән хисне дә аера белергә кирәк. Һәркемдә аның энә нинди начар, миңа ошамаган яклары бар диеп, үз бәхетенән колак кагуы бар. Яшьлектә кылган хаталар, яшьлектә уйламаган эшләр үкенечкә дә китереп куя. Үкенеч, әлбәттә, бик авыр. Энә Булат берничә кат: «Үкенечтән үлеп булса иде», — диеп әйтә.

Зифа Кадырова үз эсәрләрендә жанлы сөйләү телендәге фразеологик берәмлекләргә барлауга, аларны ижади файдалануга зур игътибар бирә. Алар үткен эчтәлекле, стилистик бизәкләргә бай һәм персонажларның характерларына туры килерлек, ситуациягә бәйле рәвештә сайланганнар.

Әдәбият исемлегә

1. Ефимов А.И. Стилистика художественной речи. М.: Изд.-во МГУ, 1961. 520 с.
2. Зиннатуллина (Губайдуллина) Г.Ф. Языковые и стилистические особенности ранней художественной прозы Гаяза Исхаки. Дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2001. 249 с.
3. Зиннатуллина Г.Ф. Сравнительно-историческое исследование словарного состава художественных произведений Гаяза Исхаки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12–2 (54). С. 78–80.
4. Поварисов С.Ш. Тел — күнеләң көзгесе. Казан: Татар китап нәшр.-ты, 1982. 160 б.
5. Хаков В.Х. Татар әдәби теле тарихы. Казан: Ун-т нәшр, 1993. 323 б.

ПЕРЕВОДЫ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЧЕХОВА НА МНОГИЕ ЯЗЫКИ МИРА

С. Чарыяров, студент

Научный руководитель — В.Т. Балтаева

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Вопросы перевода работ А.П. Чехова до сих пор остаются актуальными. Многие его рассказы требуют новых переводческих решений для достижения эквивалентности. Произведения Чехова — исключительно сложный объект анализа и интерпретации, это объясняет факт постоянных переизданий чеховских сборников на иностранных языках. Невозможно сохранить при переводе все элементы оригинала, содержащие историческую и национальную специфику. В переводе имеет смысл сохранять лишь те элементы специфики, которые читатель перевода мо-

жет ощутить как характерные для чужеземной среды, которые могут быть восприняты как «носители национальной и исторической специфики». Если невозможно передать оригинал точно, необходимо, избежать явного расхождения с ним.

На сегодняшний день Чехов переведен более чем на 92 языка — английский, немецкий, греческий, иврит, казахский, болгарский, испанский, сербско-хорватский, французский, датский, чешский, японский, румынский, китайский, корейский, польский, португальский, венгерский, турецкий, хинди, арабский. Переводы его рассказов начали появляться уже при жизни самого автора. Многие рассказы переводились по несколько раз разными переводчиками. Однако отношение Чехова к переводам его произведений на различные языки было неоднозначным. Сам Чехов не очень хотел, чтобы его пьесы переводились и ставились за пределами России. Он считал, что иноязычная публика не сможет постичь всех «специфически национальных» кодов, зашифрованных в его драматургии. Возможно, он был и прав, потому что, например, на английский его произведения переводились исключительно сквозь призму английской культуры. Творчество Чехова нередко рассматривалось сквозь призму западных литературных течений, что искажало его смысл. Первые переводы рассказов Чехова впервые появились во Франции в 1893 году. С этого времени известность писателя начинает расти во всей Западной Европе. В целом французы отдают предпочтение пьесам Чехова. Чехов становится для французов классиком. Перевод прижизненного собрания сочинений Чехова был выполнен Дени Рошем — единственный авторизованный перевод. Всего это первое французское собрание сочинений Чехова заняло 18 томов. Другое собрание сочинений Чехова вышло в свет в 1952–1971 гг. под редакцией Жана Перюса. Переводы чеховской прозы печатались также в отдельных книгах и журналах.

Особенно холоден А.П. Чехов был к переводам на английский язык. Его переводчицей была О.Р. Васильева. Она переводила рассказы Антона Павловича на английский и французский язык. На вопрос Васильевой о том, в какой английский журнал послать переводы его рассказов, Чехов писал: «И мне кажется, для английской публики я представляю так мало интереса, что решительно все равно, буду ли я напечатан в английском журнале или нет». Переводы Чехова в Англии появились позже, чем во Франции и Германии. Имя Чехова впервые появилось в англоязычной печати в 1889 году, затем изредка появлялись переводы отдельных рассказов на страницах периодических изданий. Чехов был представлен англичанам как «приятный автор небольших психологических этюдов. До начала 20 века «английская чеховиана» пополнилась всего несколькими публикациями: в 1897 году были напечатаны переводы рассказов «Пересолил», «Тоска» и «Тиф».

Первым истолкователем Чехова в Англии стал английский журналист и литератор Р.Э.К. Лонг, неоднократно посещавший Россию начи-

ная с 1898 года в качестве специального корреспондента различных английских и американских газет. Ему принадлежит составление и перевод первых сборников рассказов Чехова, вышедших в Англии в 1903 и 1908 году. Перевод рассказов Чехова выполнен Лонгом в основном без смысловых искажений. Переводы Лонга давали в целом верное представление о сюжете и героях чеховских рассказов, но весьма приблизительное об их стилистическом своеобразии и языковой структуре.

Еще одним переводчиком Чехова на английский был С.С. Котелянский. Переводы из Чехова для первой книги в 1915 году были выполнены Котелянским в соавторстве с Дж.М. Марри. Чехов интересовал их главным образом как автор психологической новеллы, поэтому сделанный ими выбор падал на те рассказы, в которых первостепенную роль играет свойственный Чехову тончайший анализ «подробностей чувств», а основой сюжета являются движения души — происходящие в ней колебания, изменения, переходы и сдвиги, — скрытые за обыденным течением повседневной жизни. В отличие от Лонга и Фелл, они предпочитали рассказы с наименьшим числом деталей национального быта, без густого местного колорита, отвлекавшего внимание от общечеловеческих психологических и общефилософских проблем. Характерно, что реалии в переводе Котелянского несколько затушеваны: характерные русские названия заменены близкими по значению общеевропейскими. Тем не менее, его переводы отличает большая тщательность в прочтении оригинала. Более 100 рассказов, в том числе «Новая дача», увидели свет на английском языке впервые. С этого издания началось то увлечение и восхищение Чеховым в странах английского языка, которое не ослабевает и по сегодняшний день. Практически на протяжении полувека — вплоть до середины 50-х годов — в странах английского языка читатели составляли свои суждения о чеховской прозе в основном по ее переводам. Вплоть до конца 40-х годов новые переводы повестей и рассказов Чехова создавались относительно редко. Основные усилия переводчиков были направлены на расширение «чеховского репертуара»: читателя знакомили с тем, что не вошло в собрание К. Гарнетт. Юбилейные чеховские годы — 1954 и 1960 — были отмечены чрезвычайным интересом к Чехову в странах английского языка, особенно в Великобритании и США. Увеличилось число чеховских спектаклей, переизданий переводов его прозы и драматургии. В отличие от критиков 20-х годов, судивших о Чехове в основном без знания его родного языка, английские чеховеды 50–60-х годов изучали его творчество по русским источникам.

В 60-е годы, на протяжении 5 лет, английские и американские издатели опубликовали 8 сборников, в которых предлагались новые английские варианты уже неоднократно переводившихся рассказов Чехова. Все это были попытки воссоздать чеховскую прозу в ее стилистической неповторимости, во всем богатстве ее интонаций, с лексическим разнообразием и синтаксисом, характерным для современного психологического письма. Только воссоздав чеховскую прозу в ее подлинном стили-

стическом ключе, можно было полностью разрушить годами бытовавшую легенду о Чехове — певце «хмурых людей» и о Чехове — печальнике о никчемности интеллигенции с ее тонкой, но не приспособленной к жизни душой. Англицизация Чехова, многие переводчики просто-напросто отрицали факт наличия Чехова в русской культуре, и в переводе на английский Чехов звучал как истинный англичанин. Майкл Фрайн в дебатах по поводу театрального перевода в 1989 году заявил, что Чехов универсален: «У Чехова есть несомненный плюс — вы можете не знать ни слова по-русски и при этом переводить его пьесы, потому что все знают, о чем пишет Чехов, каждый догадывается, что он хотел этим сказать». В предисловии к своему переводу «Вишневого сада» в 1978 году Тревор Гриффитс объясняет, как трансформируются чеховские тексты при переводе: «Чеховская жесткая, яркая сложность превратилась в приторную, удобоваримую сентиментальность. Перевод следовал за переводом, «те» идиомы заменялись «нашими», «тот» класс — «нашим» классом, до тех пор, пока историческая и социологическая идея пьесы не была затушевана настолько, что она потеряла всякий смысл». Гриффитс хотел этим сказать, что практика перевода Чехова на английский язык установила условный метод прочтения его произведений.

Многие юмористические рассказы Чехова не были переведены на английский язык. Перевести эти рассказы трудно — очень силен в его шутках местный колорит. Господствующей нотой во всех рассказах была издевка над слабостями и глупостями человеческого рода; даже критик с особо острым зрением не смог бы разглядеть в них человеческого сочувствия и тонкого юмора. Большинство этих рассказов Чехов никогда не переиздавал, и только несколько из них удостоились английского перевода. Известный современный переводчик Чехова Харви Питчер, пытаясь ответить на вопрос, почему юмористические рассказы Чехова так плохо известны англоязычному читателю, называет две причины — неадекватность существующих переводов и нежелание многих издателей разрушать сложившийся на Западе образ Чехова как сутобо «серьезного» писателя.

В США знакомство с творчеством Чехова началось в 90-е годы 19-го века, однако широкая популярность пришла к нему лишь в 20-е годы 20-го столетия, когда в США массовыми тиражами стали издаваться его рассказы и пьесы, когда впервые вышло собрание его сочинений в переводе К. Гарнетт.

В 1983 году в США было уже 22 доступных издания сборников чеховских рассказов. Некоторые из них — факсимильные переиздания уже публиковавшихся переводов, стиль которых, по мнению американского читателя, давно устарел; другие взяты из британских изданий. В 1960 году Энн Данниген выпустила сборник «Антон Чехов. Избранные рассказы», в который вошло двадцать рассказов, в том числе 12 ранних, не публиковавшихся прежде на английском языке. Сборник Данниген дал возможность американскому читателю, уже привыкшему относиться к Чехову как к пессимистическому летописцу старой России, обнаружить в

нем иронию и юмор. Один из наиболее представительных сборников рассказов Чехова «Образ Чехова», составленный и переведенный Робертом Пейном, был впервые издан в 1963 году и с конца 70-х годов переиздавался семь раз. В 1963 году вышло в свет и издание «Антон Чехов. Семь повестей» в переводе Барбары Макановицкой. В сборник входят семь довольно объемных произведений Чехова: «Дуэль», «Палата № 6», «Мужики» и др. В 1965 году Энн Данниген выпустила еще один сборник произведений Чехова.

Следующая волна интереса к творчеству Чехова, наиболее интенсивная, приходится на 20-е годы. И уже совсем по-новому воспринимается Чехов в послевоенной Испании. Первое зафиксированное в библиографических источниках упоминание в испанской прессе о Чехове к 1894 году, когда в одном из журналов цитируется по журналу «Русская мысль» один из очерков, вошедших позднее в книгу «Остров Сахалин». Первые переводы Чехова на испанский язык появились еще при жизни писателя. С января по апрель 1903 года журнал «La España moderna» публикует повесть Чехова «Дуэль». С нее и начинается знакомство испанского читателя с произведениями Антона Павловича. В декабре того же года журнал печатает рассказ «Княгиня», а далее публикации рассказов Чехова следуют одна за другой. В 1904 году в Испании выходят сразу две книги писателя — повесть «Дуэль» и сборник рассказов, куда наряду с его ранними рассказами («На чужбине», «Ванька», «Неприятность», «Тоска») вошла «Палата № 6».

В 20-е годы выходит сразу несколько сборников рассказов Чехова, повышается и художественный уровень переводов. Если для первых чеховских публикаций в Испании брался французский текст, то теперь их выполняют люди, хорошо знающие русский язык, а для некоторых из них он является родным. Особенно известными переводчиками русской литературы в этот период были Н. Тасин и Г. Портнов. В 1920 году в серии «Мировая литература» выходит еще один сборник, составленный Тасиным (рассказы «Гусев», «Хирургия», «Беззащитное существо», «Унтер Пришибеев», «Тссс!» и др.). Далее сборники рассказов Чехова следуют один за другим, причем состав их каждый раз меняется.

В 30-е годы рассказы Чехова переводятся не только на испанский, но и на каталанский язык. Первый перевод Чехова на каталанский датируется 1909 годом - тогда был переведен рассказ «Знакомый мужчина». В 1931 году выходит первый сборник рассказов Чехова на каталанском, включивший рассказы «Черный монах», «Агафья», «Ведьма», «Дама с собачкой» и др. В 2000 году Р. Сан Висенте для барселонского издательства переводит рассказы «Попрыгунья», «Крыжовник», «Душечка». Если в первой половине 20 века испанцы представляли себе Чехова в основном как новеллиста, то начиная с 50-х годов растет интерес к его драматургии, постепенно меняется отношение к ней. В современной Испании Чехов едва ли не самый популярный зарубежный драматург.

Рассказы Чехова стали известны в Германии в 1890-м году вышел сборник под названием «Русские люди». В следующем году тот же переводчик Чехова Йоханнес Трейман выпустил другой сборник, «В сумерках». Сюда вошли рассказы из двух чеховских сборников — «Пестрые рассказы» и «В сумерках». Переводчик выбирал не столько ранние юморески, сколько рассказы трагического звучания. С 1897 года писатель начинает завоевывать немецкого читателя. В 1897 году появились еще два издания Чехова: сборник с названием «Русский флирт», куда вошли рассказы «Ариадна», «Попрыгунья», «Припадок», «Володя большой и Володя маленький» и перевод рассказа «Моя жизнь» под странным названием «Путь к безумию». Это было начало истории многочисленных переводов Чехова, которая не прерывалась до 1905 года. В 1902 году насчитывалось 14 переводов Чехова, причем большинство из них приходится на пьесы, которые переводят сразу несколько переводчиков. Наибольшим успехом в это время пользовалась в это время повесть «Дуэль». Немецкие читатели 1920-х годов обязаны венгерскому переводчику и критику Рихарду Гофману многими новыми переводами публикациями важнейших рассказов Чехова.

Главной особенностью его творчества считают «русскую душу», каждый волен понимать под этим, что хочет. Эта тенденция сохраняется до середины 1960-х годов. В 1960-м уже наметились кое-какие предпосылки для перелома в отношении к творчеству Чехова. К этому времени было подготовлено самое полное издание Чехова на немецком языке. Как отмечает Клаус Беднарц: «В действительности дела с переводами обстояли плохо». Беднарцу удалось сделать основательный филологический анализ всех переводов Чехова на немецкий язык, сделанных до 1966 года, который привел его к выводу, что «еще не готова к восприятию Чехова не только немецкая публика», но что сами переводчики Чехова еще никак не соответствовали своему предмету.

В настоящее время в Германии готовится к изданию полное собрание сочинений Чехова. За перевод взялся немецкий писатель и переводчик Петер Урбан. В интервью журналу «Дойтчланд» Петер Урбан сказал, что никогда не создает иллюзию, будто Чехов писал по-немецки. Для него самое главное — сохранить литературную форму и порядок слов в предложении. «Перевод в любом случае — только приближение к тексту, он никогда не будет тождественен оригиналу», считает переводчик. К заслугам Петера Урбана относят то, что Чехова по-немецки сегодня можно читать так, как он писал — точно и коротко. На другие языки Чехов также активно переводился при жизни. Существуют переводы рассказов Чехова, но при всем многообразии переводов его произведений, к концу жизни В. П. Чехов был всё-таки разочарован любой практикой перевода его произведений. В своем письме С. И. Шаховскому от 10 октября 1902 года Чехов писал: «...переводчиков очень много, особенно на немецкий язык, я много получал писем и в конце концов пришел к убеждению, что переводить с русского не следует...»

Таким образом, история переводов Чехова на иностранные языки продолжается. До сих пор русский писатель остается одним из самых сложных для интерпретации. Именно поэтому многочисленные переводчики Чехова до сих пор ведут споры по поводу адекватности уже существующих переводов и признают тот факт, что переиздания писателя необходимы.

Список литературы

1. Мирзабаева А. М. Переводы произведений Чехова на иностранные языки // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 787–792.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕЖДОМЕТИЙ РУССКОГО И ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Г. Яраданова, студент

Научный руководитель — В.Т. Балтаева

*Казанский государственный медицинский университет
(Казань, Россия)*

Междометие — часть речи, включающая неизменяемые слова, обычно морфологически нечленимые и выступающие в речи как односоставные предложения и которое служит для выражения эмоций (радость, удивление, возмущение, раздражение, злость, боль, отвращение, недоумение и др.), ощущений, душевных состояний и других реакций, не называя их. Междометия тесно связаны со звукоподражанием и выступают как слова-сигналы, используемые для выражения требования, желания, побуждения к действию, а также для быстрого реагирования человека на различные события реальной действительности.

Междометия принадлежат конкретному языку и конкретной культуре, требующие перевода при переходе с одного языка на другой и специального изучения при овладении иностранным языком.

Термин междометие — «*interjectio*» буквально означает «брошенное (вставленное) между полнозначными словами». Междометие в туркменском языке обозначается как «*ümlük*» и образован от слов *hm-hümm-üm-ümlmek-ümlük*. В общем словаре туркменского языка этот термин носит следующее значение: *ümlük — begenji, gupanju we içki duýgyny aňlatmak üçin ulanylýan söz* (междометие — слово, которое используется для выражения радости, огорчения и мироощущения).

Одной из главных проблем, связанных с междометиями, является проблема их классификации.

Междометия-фразеологизмы туркменского языка по семантико-коммуникативной направленности можно разделить на такие группы:

1. *Alkyş we gutlag sözleri* — благожелания и поздравления: *mübarek bolsun, baýramyňyz bilen, taňryýalkasyn, sag-aman boluň (galyň), ýoluňyz ak bolsun, bagtly boluň...* (— *Aman aga we Jemal eje! Sizi ýaş gelniňiz we*

agtygyňyz bilen gutlaýaryn. — Аман-ага и Джамал-эдже! Поздравляю вас с молодой невесткой и внуком);

2. Gargyş sözleri — выражение отрицательных эмоций: ýer çeken, haram ölmüş, başyňa külpet gelsin... (— Men senden ýadadym, owarra bol! — Я устал от тебя, уходи прочь!);

3. Sözleýiş kadasy — речевого этикет: essalawmaleýkim, waleýkimes-salam, gün aýdyň, gijäňiz rahat bolsun, işiňiz ugruna bolsun, hoş geldiňiz... (Aman aga ýarym ädim yza çekilip, — Waleýkimessalam! — diýip mylaýym jogap berdi. — Алейкум-салам! — отступив на полшага, вежливо ответил Аман-ага);

4. Där-dessurlar berjaý edilende ulanylýan sözler — междометия, употребляемые при выполнении ритуалов, обычаев, обрядов: ady bilen garrasyn, Alla öz penasynda aman saklasyn, Hudaý geçirsin, gözüňiz aýdyň... (— Eý Allam, ýazygymy öt, bagyşla! — О господи, прости мою вину, прости!)

В результате анализа рассказов туркменского поэта Молланепеса (Mollanepesiňertekilerinden) и «Мечта» (Arzuw) писателя Нурмурада Сарыханова были выявлены и проанализированы некоторые виды междометия. В нижеследующих примерах можно увидеть производные междометия:

1. — A seniň patyşadan name alasyň gelerdi? — А чего бы ты желал получить от падишаха?

2. — A (ýeri) sen name diýdiň? — Ну, а что ты говорил?

3. — A men bolsa oňa senden nädip dynmalydygyny we nädip hazynany eýelemelidigini öwrederin! — gahardan ýaňa çişen ak ýylan aýtdy. — А я научу его, как погубить тебя и завладеть кладом! — раздуваясь от злости, сказала белая змея.

Примерами простых междометий, которые передают чувство огорчения могут быть следующие:

1. Wah (heý, eý, ah, waýý) wezir, seniňend, meniň hem oglumyzam ýok, gyzumyzam. Nesilleri bolmadyk adama bu mekan nämä gerek? Gel bir ýerlere gideli... — О везир, нет у тебя, и у меня ни сына, ни дочери. Зачем этот край человеку, не имеющему потомства? Давай уйдём куда-нибудь...

2. — Eý, meniň oglum, sen az bilýärsiň. — Ах, сын мой, ты мало понимаешь.

3. — Eý, myhman, başyňa hüppet geldi. — Эх, гость, большое несчастье постигло меня.

Междометия туркменского языка oh-how, be, be-e-e, beýbä, baý-bow означают восторг. Например:

1. — Oh-ho! Gözleri dagy niçik, atasyna meňzejek. — Хо-хо! Глазенки-то чёрные, в отца пойдёт.

2. — Be, niçik ajaýyp gözler! — О боже, какие прекрасные очи!

С помощью междометий в рассмотренных рассказах авторы передают эмоциональное состояние героев, разнообразные чувства, испытываемые ими. Междометия также подчёркивают динамику повествования, служат для стилистической окраски текста, их использование обя-

зательно связано с созданием живости, непринуждённости и экспрессивности.

Итак, междометиями являются слова с эмоционально-экспрессивной окраской, выражающие чувства, эмоции, волеизъявления, определённое состояние человека и отличающиеся особенностями употребления в различных языковых ситуациях.

Несомненно, и то, что междометия в основном используются в устной речи диалогического характера.

Исследование междометий с точки зрения лексики и семантики показало, что в туркменской литературе особое место отводится междометиям-фразеологизмам, создающие определённый стилистический фон для всего произведения.

Таким образом, одно междометие может передавать несколько значений, и одно значение может быть выражено несколькими междометиями. В проанализированных произведениях чаще всего встречаются простые междометия, и тем самым авторы уделяет большое внимание чувствам и переживаниям своих героев.

Список литературы

1. Бабаева, Р. И. Вначале было междометие...: (о лингвистическом статусе междометий) // Личность. Культура. Общество. 2008. Т. 10, вып. 2. С. 331–338.
 2. Чарырова О. Междометия в туркменском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ашхабад, 1990.
-

ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ
И НАЦИОНАЛЬНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

Материалы VI Международной научно-практической конференции

29–30 апреля 2016 г.

Посвящается 10-летию кафедры русского и татарского языков
Казанского государственного медицинского университета

Тексты статей публикуются в авторской редакции.

Подписано в печать в 2016 г.

Заказ 15

Подготовлено на основе электронной версии, предоставленной разработчиком стандарта

420012, г. Казань, ул. Бутлерова, 49, типография КГМУ.

<http://www.kgmu.kcn.ru/russian-and-tatar-languages>