



RS Global



SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

SOCIAL AND ECONOMIC
ASPECTS OF EDUCATION
in Modern Society

**Proceedings of the
XX International Scientific and
Practical Conference**

**Social and Economic Aspects
of Education in Modern
Society**

**Vol.3, December 25, 2019,
Warsaw, Poland**

Copies may be made only from legally acquired originals.
A single copy of one article per issue may be downloaded for personal use (non-commercial research or private study). Downloading or printing multiple copies is not permitted. Electronic Storage or Usage Permission of the Publisher is required to store or use electronically any material contained in this work, including any chapter or part of a chapter. Permission of the Publisher is required for all other derivative works, including compilations and translations. Except as outlined above, no part of this work may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the Publisher.

ISBN 978-83-955313-7-8

© RS Global Sp. z O.O.;
© The Authors

**RS Global Sp. z O.O.
Warsaw, Poland
2019**

Founder:
RS Global Sp. z O.O.,

Research and Scientific
Group
Warsaw, Poland

**Publisher Office's
address:**

Dolna 17, lok. A_02
Warsaw, Poland,
00-773

E-mail:
rsglobal.poland@gmail.com

The authors are fully
responsible for the facts
mentioned in the articles.
The opinions of the authors
may not always coincide
with the editorial boards
point of view and impose
no obligations on it.

CONTENTS

SOCIOLOGY

Назаркін О. А., Назаркін П. О.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ ЗА УМОВ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	3
---	---

PHILOLOGY

Gulnara Ahmadova

SEMANTIC TYPES OF PREFIXES IN SCIENTIFIC TECHNICAL TERMINOLOGY.....	8
---	---

Lamiya Babayeva

IMPLEMENTING INTERACTIVE METHODS OF TEACHING GRAMMAR IN TEACHING PROCESS.....	11
--	----

Yarema O.

PRE-ELECTION DISCOURSE: DEFINING THE NOTION AND ITS COMMUNICATIVE PECULIARITIES.....	15
---	----

Акперова Асмар Джалал

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ИДЕЙ ФЕМИНИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ М. ЭТВУД.....	18
--	----

Г. С. Дербисалова

ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3-х КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА.....	21
---	----

И. К. Мамбетов

РИФМА В КАРАКАЛПАКСКОЙ ПОЭЗИИ.....	25
------------------------------------	----

Коваленко Г. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ.....	27
---	----

М. Г. Сафарова

О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ РЕДУПЛИКАЦИИ.....	32
--------------------------------------	----

Филат Т. В.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ОГНИ» (ЧАСТЬ ВТОРАЯ).....	36
---	----

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ ЗА УМОВ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

¹канд. пед. наук, доцент **Назаркін О. А.**,

²аспірант **Назаркін П. О.**

Україна, Харків,

¹Українська інженерно-педагогічна академія,

²ХГУ «Народна Українська академія»

Abstract. The article is devoted to the study of contemporary approaches to the definition and concept of cultural capital in historical aspect. The study allowed to determine the peculiarities of cultural capital accumulation by student youth in the conditions of transformation of the higher education system of Ukraine. Priority directions of improvement of the process of development of cultural capital and its conversion into economic capital in post-industrial society were investigated.

Keywords: cultural capital, education, socio-economic development.

Вступ. Результатом науково-технічного прогресу, процесів глобалізації та міжнародного поділу праці, звільнення людини від виконання певних функцій за рахунок автоматизації та інформатизації виробництва й бізнес-процесів, стало підвищення значення формування відповідних компетенцій та культурного капіталу в процесі професійної підготовки. В сучасному інформаційному суспільстві людині відведено провідну роль як творчої особистості з притаманними їй цінностями, здібностями, знаннями та досвідом.

В реаліях сьогодення капітал є одним з найбільш затребуваних ресурсів, що визначає статусну позицію індивіда в соціальній структурі. Капітал представлений кількома формами, кожна з яких відображає ті чи інші сторони діяльності людини. В контексті професійної реалізації особистості особливого значення набуває культурний капітал, який може бути відтвореним в системі вищої освіти.

Актуальність питання формування культурного капіталу та особливостей його відтворення в системі вищої освіти підтверджують напрацювання багатьох зарубіжних та вітчизняних дослідників, серед яких: М. Вебер, Дж. Коулмен, П. Бурдьє, Ф. Фукуяма, Д. Ікеда, Д. Тросбі, Г. Беккер, Е. Косьміна, О. Грішнова, Н. В. Горбунова, А. А. Ручка, М. Максимова, В. Кондрашова-Діденко, І.С. Нечитайло, О. С. Голіков, М. О. Колотило, М.М. Соколов та ін.

Метою статті є дослідження сутності, особливостей і соціально-економічного виміру культурного капіталу, а також механізму відтворення культурного капіталу в умовах трансформації системи вищої освіти.

Результати дослідження. У класичній економічній теорії капітал – це вартість, авансована у той чи інший вид економічної діяльності (виробництво) з метою одержання додаткової вартості, яка є результатом експлуатації і перманентно відтворює саму себе, тобто приносить додаткову вартість. При цьому людина розглядається як робоча сила, тобто як сукупність певних фізичних і духовних здібностей, які використовуються щоразу, коли людина виробляє певні споживчі вартості. У постіндустріальній економіці людина стає і метою, і головним суб'єктом економіки, і визначальним критерієм її розвитку. Аналіз динаміки структурних змін сукупного капіталу у провідних країнах світу свідчить, що співвідношення фізичного та людського капіталу протягом останніх років суттєво змінилося. Так, у 1800 р. воно становило 80%:20%, на початку ХХІ ст. – 30%:70% відповідно [5].

Зростання ролі та значення культурного капіталу в економіці вперше підтверджує німецький соціолог Макс Вебер, який у праці «Протестантська етика та дух капіталізму» (1905) на основі аналізу реального фактологічного матеріалу виявляє лінійну і пряму залежність економічного життя суспільства від культурного капіталу [4]. Суттєвий внесок в осмислення

впливу культурного капіталу на соціально-економічний розвиток вніс американський соціолог та економіст Г. Беккер, який в роботі «Людський капітал» (1964) стверджує, що знання, навички та вміння індивіда, отримані завдяки освіті, з часом принесуть суттєвий прибуток як самій людині, так і всій соціально-економічній структурі держави в цілому [2]. Японський філософ Д. Ікеда стверджував, що культурний капітал є фундаментом, на якому вибудовуються адекватні йому економічні, соціальні та політичні інститути. Саме від культурного капіталу залежить економічне зростання та розвиток країни, благоустрій громадян та її політична свобода й незалежність. Видатний американський філософ японського походження Ф. Фукуяма ставить культурний капітал на провідні позиції у підтримці сталого розвитку цивілізацій та уникнення розриву між поколіннями [9].

Засновником теорії культурного капіталу вважається французький соціолог і філософ П. Бурдьє, поняття «культурний капітал» було введено у 1972 р. в праці «Нарис теорії практичної дії». Вчений виділяв три основні форми капіталу: економічний, соціальний та культурний. При цьому економічний капітал безпосередньо конвертується в кошти та інституціоналізується у формі прав власності, соціальний капітал формується за рахунок соціальних обов'язків і зв'язків, що здатний перетворитися на економічний капітал та інституціоналізуватись, культурний капітал інституціоналізується через культурні та професійні компетенції та за певних умов конвертується в економічний капітал. Отже, культурний капітал – це багатство у формі знання або ідей, яке легітимізує володіння статусом і владою. Культурний капітал є накопичуваним ресурсом, джерелами його розвитку можуть бути держави, організації, родини, а також окремі індивіди [3, 14].

За концепцією П. Бурдьє модель формування змістовних компонентів культурного капіталу включає три підсистеми: інкорпоровану (знання, вміння, навички особистості – компетентності); об'єктивовану (культурні цінності – картини, книги); інституціоналізовану (дипломи, сертифікати, почесні звання тощо). Інкорпорований капітал «є взятим зовні й потім конвертованим у невід'ємну частину особистості, в габітус, в добробут...» [3]. Отже, такий капітал неможливо миттєво передати іншій людині. Інкорпорований капітал є характеристикою культурного капіталу, і накопичення його у формі певних знань, вмінь, навичок, тісно пов'язане з індивідуальністю конкретної людини. Проте даний капітал може стати предметом спадщини. Об'єктивований культурний капітал знаходить своє відображення в матеріальних цінностях і може передаватися у матеріальному еквіваленті (колекція книг або картин), однак повноцінне присвоєння культурних цінностей відбувається не лише через набуття права власності, але й символічно, за допомогою інкорпорованого капіталу. Об'єктивований капітал може приносити прибуток, розмір якого залежатиме від здатності власника раціонально ним розпорядитися. Інституціоналізована форма культурного капіталу являє собою санкціонований академічною спільнотою культурний капітал, гарантований законним шляхом присвоєними кваліфікаціями та формально не залежить від особистості його носія, на відміну від двох попередніх видів капіталу [14, 15].

Таким чином, культурний капітал розглядається нами як реалізоване в практичній діяльності багатство у вигляді освіченості, інтелектуальних, морально-ціннісних і соціальних характеристик, втілене в професійній компетентності людини, і здатне приносити своєму носію додаткові прибутки і привілеї. За своїм змістом культурний капітал легітимізує професійні статуси, ролі та владу, підтримує встановлений порядок у суспільстві та його окремих підсистемах.

Одним з найважливіших каналів відтворення культурного капіталу є система освіти, адже саме в ній знаходять своє відображення процеси набуття і засвоєння культурного капіталу та отримання академічних кваліфікацій. Зазначені вище форми існування культурного капіталу завжди знаходяться в певному зв'язку з освітнім процесом. В цьому контексті провідна роль належить інкорпорованому культурному капіталу, який виявляється насамперед в розвитку у здобувача освіти інтелектуальних здібностей, соціально значущих знань, вмінь та соціокультурних цінностей, моральних якостей, кваліфікаційної підготовки. Перша форма культурного капіталу доповнюється інституціоналізованою, в якій простежується формалізація прав власності учасників освітнього процесу, їх рангів, сертифікатів, що засвідчують важливість та цінність сформованого в них культурного капіталу. Третя (об'єктивована) форма культурного капіталу виступає в якості додаткового компоненту в освітньому процесі, у вигляді уречевлених форм культури, що доповнюють освітнє поле.

Згідно концепції П. Бурдьє, в системі вищої освіти відбувається утвердження та трансляція наукового знання, присвоєння здобувачами освіти культурного капіталу, розподіл по позиціях і завершується формування уявлень здобувачів про їх місце в соціальній структурі суспільства [6].

Суспільний запит на отримання вищої освіти наразі надвисокий, що обумовлює право обіймати певні посади та престижні професійні позиції. Зростання кількості комерційних закладів освіти та поширення платних освітніх послуг лише підтверджує це. Доступність вищої освіти в сучасних умовах визначається не лише матеріальним становищем, але й такими важливими факторами як освіта та професія батьків, якість шкільної підготовки, система соціальних зв'язків, що представляє собою в сукупності культурно-освітній ресурс індивіда. В концепції П. Бурдьє цей зв'язок окреслюється наступним чином – «соціальний статус родини студента – культурний капітал – освітній капітал індивіда – доступ до вищої освіти». Нерівність у доступності вищої освіти якраз і визначається різним об'ємом інвестицій родини в освітній капітал випускника середньої школи. Кількість і якість інвестицій різна, оскільки вони визначаються соціальним статусом членів родини, якістю і обсягом накопиченого родиною культурного капіталу. Інакше кажучи, чим вищий рівень освіти батьків (їх культурний капітал), тим більше знань та навичок вони зможуть передати своїм дітям, збільшуючи їх освітній потенціал та відкриваючи їм можливість доступу до вищої освіти, а надалі й до отримання бажаних професійних та статусних позицій у соціальній структурі суспільства.

Динамічність змін та нестійкість процесів формування культурного капіталу серед студентства як соціальної групи, що перебуває на стадії власного саморозвитку та обирає шляхи для самореалізації обумовлює доцільність державного регулювання всіх напрямів формування культурного капіталу. Саме держава за допомогою механізмів соціальної політики має забезпечувати сприятливі умови освітньої діяльності здобувачів освіти та контроль за реалізацією освітнього культурного капіталу у професійній самореалізації індивіда.

Формування культурного капіталу у студентства здійснюється переважно в потенційному вимірі. В межах освітньої системи здобувач отримує знання, вміння, навички, генеруються соціально значимі цінності, при цьому спостерігається суттєвий відрив освітнього виробництва культурного капіталу від потреб сучасної організації. При цьому практичне використання культурного капіталу найчастіше відбувається в період закінчення ЗВО. На думку Г. Беккера, особливість студентської аудиторії визначається її місцезнаходженням в системі безпосереднього виробництва людського капіталу, оскільки розвиток культурного капіталу пов'язаний не лише з організаційно-методичним внеском в освіту людини, оптимальним розміщенням та підготовкою в професії, але й з наявністю процесів власне освітнього впливу [2]. Найважливішим чинником розвитку культурного капіталу є сама кількість та якість освітньої діяльності студента. Г. Беккер акцентує, що освіта людини більшою мірою визначає її професійний успіх, ніж природні здібності.

Отже, культурний капітал є важливим суспільним феноменом в контексті еволюційного поступу людства. Саме його відтворення у системі освіти сприяє особистісному зростанню та професійній реалізації особистості, а також зберігає культурний зв'язок між поколіннями. Відомий австралійський вчений Д. Тросбі акцентує на тісному зв'язку між культурним капіталом і професійною компетентністю, оскільки за певних умов діяльного використання культурні цінності, втілені у людині, змінюють її професійний статус, перетворюються в культурний капітал. Головна умова цього перетворення – соціальна дія, в результаті якого індивід стає суб'єктом праці і займає професійну нішу, що відповідає культурному рівню, це дозволяє отримати не тільки соціальний професійний статус, а й доступ до додаткових доходів [17, 18].

В постіндустріальному суспільстві спостерігається девальвація культурних цінностей молоді. Так, найбільш затребуваними стали ті професії, оволодіння якими передбачає безпосередню конверсію культурного капіталу в економічний. Отже, сучасна молодь при визначенні майбутньої професії віддає перевагу отриманню прикладних знань, які, як вони очікують, зможуть приносити високі прибутки відразу по закінченню університету або навіть під час навчання. Наявність широкої мережі платних освітніх послуг передбачає конверсію економічного капіталу в культурний, оскільки здобувач сплачує кошти, він натомість має отримати певні гарантії у вигляді професії, підкріпленої дипломом. Але часто здобувач стає власником лише інституціоналізованої форми культурного капіталу (диплома). Якщо документ

про вищу освіту не підкріплюється інкорпорованою формою капіталу, тобто знаннями, вміннями і навичками, не є підтвердженням реальної кваліфікації і необхідних професійних компетенцій, то така освіта стає фікцією. В такому випадку володіння самим дипломом як таким може і не принести очікуваних результатів. Неповне залучення носіїв культурного капіталу, які мають відповідні дипломи та кваліфікації, до обраних ними професійних ніш підтверджується надлишком таких фахівців по відношенню до реального ринку праці. Це обумовлюється тим, що величина вигоди (матеріальної та символічної) від володіння певною кваліфікацією залежить від рівня її дефіцитності, а також витрат ресурсів (у т. ч. часу), необхідних для її отримання. Оскільки здобувачі вищої освіти (насамперед заочної та вечірньої форми навчання) часто прагнуть мінімізувати витрати часу та сил, престижні спеціальності втрачають якості дефіциту [9].

При цьому на фоні зростання кількості закладів вищої освіти спостерігається тенденція зниження якості культурного капіталу, що формується в освітньому полі. На жаль, кінцеві результати освітнього процесу часто не орієнтовані на запити суспільства та не відповідають потребам ринку праці. Зберігається суттєвий розрив між пропозицією та попитом на культурний капітал. Зростає частка випускників закладів вищої освіти, які працюють не за фахом. Отже, науково-освітня система не забезпечує зростання конкурентоздатності країни через підвищення якості культурного капіталу, виробничих, освітніх, інноваційних технологій.

Значні ризики для системи освіти в умовах системних соціальних трансформацій становить інвестиційна стратегія раціонального капіталізму, основним принципом якої стають мінімізація витрат і максимізація прибутку. Отже, за таких умов домінуючим мотивом для абітурієнта стає пошук спеціальності, чий диплом найлегше отримати; а обрана професія в майбутньому буде приносити більший дохід. Інституалізовані культурний капітал у вигляді дипломів, сертифікатів і наукових ступенів перестає бути унікальним ресурсом, а власники актуального культурного капіталу не бачать його успішності. Студенти як потенційні носії такого капіталу також не бачать стимулів для його засвоєння, оскільки в сучасному суспільстві знаходяться більш ефективні і успішні способи досягнення статусних позицій у вигляді політичного, символічного, економічного капіталів. В сучасному суспільстві з нерівними можливостями для людей, в тому числі і в сфері освіти, спостерігається тривожна залежність від економічних чинників. По суті, питання ефективності навчання відтісняється на другий план, що насправді викривляє саму суть освіти як створення образу особистості, здатної накопичувати різні типи капіталів і раціонально їх конвертувати з урахуванням своїх освітніх потреб та інтересів.

Висновки. Головними завданнями як наукової спільноти, так і сучасної освітньої політики має бути забезпечення якості освітнього розвитку культурного капіталу на основі збереження його фундаментальності та відповідності актуальним та перспективним потребам особистості, суспільства та держави. Освіта має сприйматися в соціумі в якості одного з провідних інститутів розвитку культурного капіталу, фактору оптимізації економічних процесів, а також гаранта соціальної мобільності людини, набуття високих статусних позицій випускниками вищих навчальних закладів.

Таким чином, реформування освітнього сегменту культурного капіталу в системі вищої освіти передбачає вирішення наступних важливих завдань: створення на базі навчальних закладів науково-освітніх комплексів, які б наближували носія культурного капіталу (здобувача освіти) до практичної сторони майбутньої професійної діяльності; концентрація освітніх програм на процесах саморозвитку та самонавчання студентів; розширення взаємозв'язків освітніх процесів та практикумів професійної діяльності; модернізація та розширення системи соціального контролю якості за освітнім сегментом культурного капіталу.

На нашу думку, поряд з трансляцією професійних знань, формуванням умінь і компетенцій сучасний заклад вищої освіти має прагнути до нових стратегічних цілей, пов'язаних зі зміцненням, розвитком культурного капіталу студентів. Процес накопичення і розвитку культурного капіталу в системі вищої освіти має передбачати концентрацію освітніх програм на процесах саморозвитку і самонавчання студентів. Також вважаємо за доцільне проводити моніторинг результатів конвертації культурного капіталу студентів, які знаходять прояв у їх подальших кар'єрних досягненнях і професійно-трудовій самореалізації після закінчення ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова Л. В. Развитие культурной компетентности студента в постиндустриальном обществе: императивы капитального подхода // Интеграция образования. Т. 21, № 1. 2017. – с. 35-45.
2. Беккер Г. Человеческий капитал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://methodology.chat.ru/becker1.htm>
3. Бурдые, П. Формы капитала // Экономическая социология. – Т. 3, № 5. – 2002. – с. 60-74
4. Вебер М. Избранные произведения. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
5. Глобальное экономическое развитие: тенденции, асимметрии, регулирование: монография / [Д. Лукьяненко, В. Колесов, А. Колот, Я. Столярчук и др.]; под ред. проф. Д. Лукьяненко, А. Поручника, В. Колесова. — К. : КНЭУ, 2013. — 466,
6. Горбунова Н. Культурный капитал как процесс деятельной реализации профессиональной компетентности индивида // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2013. – № 1(29). – с. 96–103
7. Горбунова Н., Дыльнова Т. Совершенствование потребностей как фактор развития культурного капитала // Вестник Саратовского ГСЭУ. – 2012. – №2. – с.152–155
8. Грішнова О.А. Людський капітал у системі економічних категорій // Вісн. Київ. ун-ту. Економіка. – 2001. – Вип. 49.
9. Колотило М. О. Культурний капітал та особливості його відтворення у вищій освіті (соціально-філософський дискурс) Вісник Дніпропетровського університету, 2013, Т. 21, Вип. 23 (4) Філософія. – с.184 - 191
10. Кондрашова-Діденко В. І. Культурний капітал: природа, зміст і структура / В. І. Кондрашова-Діденко, Л. В. Діденко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18 : Економіка і право. - 2012. - Вип. 19. - с. 21-30. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_018_2012_19_5.
11. Косьмина Е. Культурный капитал как аргумент функции экономического развития . – Омский научный вестник. – 2010. – №5 (59). – с.47–51
12. Кудінова А.В. Культурний капітал: соціально-економічний аналіз // Україна: аспекти праці. – 2010. — №8. – с.8—13. — с. 10.
13. Максимова М. Доступность высшего образования, образовательный капитал и выбор образовательной стратегии // Вестник ННГУ. –2009. – Вып. 1(5). — с.253–259.
14. П'ятецька О. С. Культурний капітал як нематеріальна форма капіталу // Економіка та підприємництво : зб. наук. праць. – Київ : КНЕУ, 2014. – Вип. 33. – с. 36–43.
15. Смыслжизненные ориентиры образования: на стыке философского и социологического анализа: монография / Нар. укр. акад.; под ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2018.
16. Тенденции современного образования: содержательные акценты, ориентиры: монография / И.С. Нечитайло, Е.А. Подольская. – LAP Lambert Academic Publishing, 2019. – 396 с.
17. Экономика и культура / Дэвид Тросби; пер. с англ. И. Кушнаревой. — М. : Высш. шк. экономики, 2013. — 256 с. — (Исследования культуры: сост.: В. Анашвили).
18. Trosbi D.Cultural capital // Journal of cultural economics. 1999. №12. С. 3–12. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=330172>.

SEMANTIC TYPES OF PREFIXES IN SCIENTIFIC TECHNICAL TERMINOLOGY

Associate Professor **Gulnara Ahmadova**
Azerbaijan, Baku, Azerbaijan State
Oil and Industry University

Abstract. *The purpose of the article is to distinguish types of prefixes on the basis of technical terms. With incredible rise in the number of words increasing amount of terms is unavoidable. Together with other ways prefixes play a significant role in term building. Thus terminology clearly reflects the development of science, culture, technology, etc. English words are formed through affixation, complex word creation, conjugation compounding, clipping and blending. Affixation, namely adding prefixes is one of the most fruitful ways of word building.*

Keywords: *prefix, conjugation, lexical units, term, affixation.*

The development of scientific and technical progress and socio-political life affects the continuous change and development of terminological systems. It is necessary to monitor these changes and correctly orient the development of terminology. Therefore, acquisition and flow of international terms, regulation of the adopted terms in the Azerbaijani language, adapting them to the requirements of our language constitute actual problems.

Enrichment of vocabulary in all the languages existing in the world depends on the extra linguistic conditions in activity and development of that country. In English, every 98 minutes a new word is generated. This means 14.7 neologisms per day. Referring to sources, it can be argued that the annual index is between 4000 and 5000 and even more. The growth of neologisms with such scope is an inevitable result of innovations in science and technology.

This is one of the main reasons why the word Web2.0 for the latest generation of web products and services was registered as the 1000 000th word in the English language on June 10, 2009 by Global Language Monitoring. Since then according to the latest data this number has already reached 1,052,010. The fact, that not all the new words are officially registered is evident.

Based on this reality, it should be noted that terminology should not lag behind and keep up with the creation and development of new fields of science and technology. Thus, the terminology system being the reflection of world civilization and social life combines in itself the phonetic, lexical, grammatical features of different languages, as well as various fields of science.

The development of language is a process that occurs regularly, and therefore the semantic change of words and word combinations is inevitable. A change in the meaning of the word, its transition to another lexical – grammatical category leads to a change in the function of the word, i.e., new words are formed with the help of vocabulary tools available in the language. It is this very continuous process of enrichment ensuring the activity of any language not allowing it to turn into a “dead” language. Therefore, the emergence of new words more clearly reflects the changes taking place in the environment that surrounds us than any other occurrence.

From the point of view of creating lexical units, English varies from other languages due to its great potential. Ways of word creation are realized through unique tools in each language. The main methods of vocabulary creation in contemporary English have been used for many years: affixation, the creation of complex words and the methods of conjugation. But since each of these methods has a different specific weight, they have not always been used equally and proportionally. Methods such as word correction and creation of complex words make up the largest and most productive part in the new word creation.

Connecting to the root of the word, the lexical elements involved in the creation of new words have different degrees of activity and differ in their meaning. Therefore, it is more expedient to consider the pseudo-elements not in isolated cases, but in the composition of the models into which they are included.

The derivative method is the way of obtaining derivatives from the root of a simple word with a number of different parameters. Derivative is a unit of language, formally and semantically dependent upon the nuclear part, which is the source of the word, and at the same time for one step

separated from it. In terms of meaning, the derivative word can always be explained through the original unit, and in fact it is a semantically changed form of the word. There can never be a complete identity between the words and the language units that set them up: some structural similarity and at the same time differences, as well as some semantic and/or drastic changes are unavoidable. These relations between lexical units are characterized as a word conjugation. Formally, these units can be subjected to a variety of operations: a complete repetition of the sound form, or an expansion of structures at the expense of special vocabulary tools available in the language.

It is necessary to begin with the interaction of the morphological structure of the terms with the elements that make them up - the main language unit-that is the word. The term belongs, first of all, to the class of general lexical units, and its inclusion in the special lexical group is already of a secondary specific nature. The dictionary thesaurus of each language has lexical units that cause difficulties in distinguishing terms. If we follow the etymology of the lexical unit, which acts as a direct term in the language, we can see that in most cases it was previously used as an ordinary word. Therefore, the difference between the word and the term is conditioned by the fact that both the word and the term reflect the thought activity at different levels - from the point of view of scientific thinking and everyday concepts. Recently, the issue of productive vocabulary has been very acute. The factors affecting the emergence of new words allow us to predict the future course of this process.

In modern English, the emergence of terms in a morphological way, which has proven itself as a productive method, is carried out by affixing -that is, by adding prefixes and suffixes to the root of various parts of speech.

The prefix is processed in front of the word, changing its form or meaning. In general, in English, it is claimed that the number of prefixes is above a thousand, more precisely 1067. Many of the words with prefixes that existed being of Latin, Greek and ancient English origin, changed or lost their meaning to some extent, as time passed.

An interesting fact is that the word *prefix* itself originates from the word *prae* of Latin origin, that means standing ahead. In ancient Rome, men were given three names, and the first of them was called *proenomen*. This gives the meaning of "ahead of time and situation" in all words, including the terms in which the prefix "pre" is joined, has been preserved until now.

In the process of creating terms in English, in most cases, the existing base of vocabulary is used as an available language material. At this time, there is no need to invent new suffixes and prefixes, and the suffixes and prefixes that correspond to the term to be created are taken from the language system and put on the basis of the new term.

Those who try to create a new word using prefixes have to be especially careful, since, the meaning that the prefix carries does not give the right to use it in front of any desired word. During practice, most teachers witness the emergence of words that are not part of the vocabulary of the language. Such cases frequently occur in application of prefixes with negative meaning (-in, -ir, -dis, -mis, etc.). On the other hand, the word, which is perceived as a prefix, has never been a prefix; it can be an integral part of the root of the word. So, knowing the meaning of the prefix, it will not be correct to assume what meaning the word to which it is attached can give. And this can also lead to the misunderstanding of the meaning of the word. It should be noted that, unlike other prefix lists, some prefix lists do not contain elements such as "auto-" or "bio-". The reason is that these elements, which some scientists perceive as prefixes, in fact, are not prefixes, but "connecting forms".

For example: autopilot, autobiography, automatic, autonomy, automobile, biology, biodegrade, biosphere, biotechnology, biography.

There is also one more feature that distinguishes English prefixes from suffixes, which is that they are involved in the process of changing only the lexical meaning of the word, and not the part of speech to which they belong to. The fact is that suffixes in most cases have the ability to completely change the part of speech. On the other hand, their spelling can also be distinguished from the orthographic point of view. For example, if the English use a hyphen between the prefix and the word to which it is merged, the Americans prefer to write the word contiguous with the prefix, that is, without a hyphen here, as they generally simplify many rules. Thus, in the texts of authors of different origins, we can come across with the spelling of the same word differently. The e.g.: co-operation / cooperation, re-write / rewrite, ultra-violet / ultraviolet etc.

A characteristic feature of terminology is that a number of suffixes have already specialized in the field of expressing a certain meaning. This manifests itself more clearly in the creation of chemical

terms. The names of main organic compounds and halogens are formed with the help of *-ine* suffix e.g. *-amine*, *fluorine*, *nepheline*, *gasoline*, etc. while *salicin*, *paraffin*, etc. are formed through the *-in* suffix of other organic compounds.

If we have a look at examples of literature on economics in English, then the prefixes of Greek origin *co-*, *counter-*, *dis-*, *inter-*, *trans-*, *-sur*, etc. we can witness the wide application of terms such as: *disinvestment*, *disinflation*, *surcharge*, *co surety*, *transaction*, *overflow*, etc.

Prefixes that denote belonging to a definite part of speech are found in exceptional cases and only among verbs. For example by creating a verb from words derived from other parts of speech, the prefix *be* means "to cover, to put another verb through something, and also has the ability to create a transitive verb from an intransitive one. E.g.: *bepaint*, *becalm*, *befall*, *believe*, etc. or-when creating an adjective with the help of the prefix *super*, (e.g.: *supersonic*, *supervise*, *superficial*, *superfine*, *supersaturate*, etc.) the corrective adjective enters the semantic group, which gives the meaning of a word with extraordinary quality. - under prefixed nouns mean not having sufficient quality of something e.g.: *underproductivity*, *underestimate*, *underwater*, *underpaid*, *undersea*, etc.

English, which has a rich dictionary reserve in homonym system, has not bypassed prefixes in this matter either. Among them, the prefixes *-a*, *-be*, *-de*, *-pro* are in the foreground. *-a* prefix with the meaning without (*anaemic*), direction (*aside*, *aback*), separate case (*aglow*), has completely different meanings from each other (*abashed*), etc. *-be* prefix "completely, all, covered, cause almost meaning" creates words like *bespatter*, *beset*, *bewitch*, *bemuse*, *befog*, *becalm*. If we look at the prefix *de-*, we will witness its shades with the meaning down, decrease; e.g. *despair*, *depend*, *deduct* *denude*, *denigrate* *de-ice*, *decamp*, etc.

Another feature of terminology prefixes is that they have the ability to group similar lexical – semantic meaningful words by dividing them into classes. Thus, in the word *monopolist* (one who exclusively owns or controls, as of a service or commodity) -the prefix *mono* means "to be a supporter of something, to support something" in general e.g. *monomolecularly*, *monochrysstaline*, *monopoly*.

The study of the morphological properties of economic terms has revealed that prefixes are more or less productive than suffixes. Thus, from nouns with 260 economic terms chosen for the example, it turned out that a total of ten words are formed as a result of the prefix. This feature has manifested itself in the process of terminology in all languages.

REFERENCES

1. Mascul B. *Business Vocabulary in Use*. Cambridge University, UK, 2002.
2. Finocchiaro M., *English as a second language: from theory to practice*. New York, 1994.
3. *Russian-English Phrase-Book for the Petrochemical and inorganic Chemical Industries*. Москва, 1985
4. *Англо-русский экономический словарь*. Москва, 1981
5. С.А. Шаншиева, *Английский для математиков*. Москва, 1991.
6. Electronic resource: <https://www.thoughtco.com/common-prefixes-in-english-1692724>
7. Electronic resource: <https://www.lexico.com/grammar/prefixes-and-suffixes>

IMPLEMENTING INTERACTIVE METHODS OF TEACHING GRAMMAR IN TEACHING PROCESS

Lamiya Babayeva

Azerbaijan State Oil and Industry University

Department of Foreign languages -1

Abstract. Grammar teaching has always been one of the most controversial and least understood aspects of language teaching. In linguistics, grammar is the set of structural rules governing the composition of clauses, phrases, and words in any given natural language. The term refers also to the study of such rules, and this field includes morphology, syntax, and phonology, often complemented by phonetics, semantics, and pragmatics. Grammar may be defined as the rules of a language, governing the way in which words are put together to convey meaning in different contexts. Grammar is a description of the rules that govern how a language's sentences are formed. Grammar is partly the study of what forms (or structures) are possible in a language. Traditionally, grammar has been concerned almost exclusively with analysis at the level of the sentence. Thus a grammar is a description of the rules that govern how a language's sentences are formed. Learners need to learn not only what forms are possible, but what particular forms will express their particular meanings. Seen from this perspective, grammar is a tool for making meaning. The implication for language teachers is that the learner's attention needs to be focused not only on the forms of the language, but on the meanings these forms convey.

Keywords: grammar teaching, a foreign language, learners, teaching methods, meaning.

There is no doubt that English has become a universal language. Nowadays, English is used by at least one billion people around the world, either as a first or as a second language. Therefore, it is very much considerable to me to be a professional teacher who is aware of the modern methods of teaching English language as a foreign language. No one can ignore the need and the value of methods for teaching English as a foreign language or even as a second language. Students are different in their needs. Some students learn visually, others orally; others have shorter attention skills and all come from different backgrounds. To meet all their needs, it is necessary to use a wide range of methods. Some methods teacher may do with the help of different resources or create them by alone based at teaching experience. Teaching English as a Foreign Language is vital especially in the developing countries in which English is considered to be a foreign language. It is clear that people need better opportunities that they can only get with a good group of English. In other countries people who want to learn English have a great number of abilities to know this language. For teachers very important to listening good spoken English at your level of understanding will improve all aspects of your speaking, since we normally learn our first language by first listening and hearing it spoken by others. If you can understand English-language movies and programs, then listen to news and documentary programs, whose presenters tend to speak well. For easier work, practice listening to English instructional CDs, mp3s or computer software, at home or at a school language auditory. You can also find English-language radio, TV and instructional materials on the Internet. In the modern world we have much more opportunities to rich a language.

Modern Methods of Teaching Listening Skills Effective. Modern methods of teaching listening skills get everything from interactive exercises to multimedia resources. Listening skills are best learned through simple, understandable activities that focus more on the learning process than on the final product. Whether you are working with a large group of students or a small one, you can use any of the following examples to develop your own methods for teaching students how to listen, write, read and speak well. There are many methods of teaching languages. Contribute insights that may be absorbed into the generally accepted mix. Methods for teaching English and grammar. Uses of modern technology in classroom teaching is very useful for learners. There are a lot of capacities to make a teaching process easy and productive. Nobody can deny that technology has improved education. Educators have also dramatically adjusted their teaching methods in response to new technology over the years. Many schools now carefully consider cost and application when debating how to best use new technology. Most of the lessons are classical. As the result pupils who finish school cannot

understand oral speech or have another problem with foreign language. But it can help to the teacher to improve the level of pupils and develop their knowledge. It's Teacher-Centered Technology. Gadgets that are used strictly by teachers are designed to enhance presentations, help with book keeping or assist with outside communications. Projection devices have become more affordable and now are nearly standard in many classrooms. Interactive whiteboards, although still expensive, provide an instant interface between the classroom and cyberspace, allowing teachers to transform lectures into real-time multimedia presentations. They say, sometimes it is difficult to teachers to learn how to use new technologies at lessons, but it should try and after some time it will be interesting for both teachers and children. Although providing laptops for every student in the classroom is still cost-prohibitive for most school districts, wireless mobile labs can be used in group projects. These devices connect directly to the school's Internet access, and the signal is relayed to laptops that can be distributed to students. Individual word processors are now also becoming more affordable as well as smaller, hand-held devices such as personal digital assistants that can be hot-synced to the teacher's technical tools for instance we can say it's their useful computer.

Advantages of Classroom Technology Gadgets in the classroom can create a more interesting, interactive environment that students are mostly already familiar with outside school, except in the poorest districts. If schools strive to keep current with technological trends and budget their priorities, then the learning that takes place becomes more relevant and meaningful to students. Computer literacy and knowledge of major software programs is no longer reserved for higher educational systems or special trade schools in today's society. Disadvantages of Classroom Technology Besides being cost-prohibitive, the constant maintenance and upgrading of classroom technology can put a strain on time that should be devoted to teaching and learning. Also, not all teachers are as tech language as they should be, especially when it comes to solving hardware problems. Hiring tech specialists to work in school districts is difficult because the business world often offers more lucrative opportunities. Technology grants and charitable foundations exist for needy districts. Apple initially cornered the market on educational uses for technology because of its more user-friendly systems. Apple still is the preferred choice for many educators because of the discounts and special options it offers to its clients. Because of many crossover software packages that have been developed, Macintosh and Microsoft environments are gaining equal access into modern classrooms. Which platform educational decision-makers choose, the future remains unpredictable, and today's good buy may end up on tomorrow's junk heap of outdated technology. Method you use for teaching listening keeps a few key instructional tips in mind that will help both you and your students to improve the learning process. One, keep your expectations simple, as even the most experienced listener would be unable to completely and accurately recall the entirety of a message. Two, keep your directions accessible and build in opportunities for students not only to ask clarifying questions, but also to make mistakes. Three, help students navigate their communication skills by developing activities appropriate to their skill and confidence level, and then strengthen their confidence by celebrating the ways in which they do improve, no matter how small. Methods of teaching reading at English lessons in this article presented some of the well-known modern methods of teaching English language.

Method of using Audio Segments. You can also teach listening skills through audio segments of radio programs, online material, instructional lectures and other audio messages. You should model this interactive listening process in class with your students, and then instruct them to repeat the exercise on their own way. First, tell students to prepare for listening by considering anything that they will want to learn from the plot of the audio segment. Once they have written down or shared these ideas, then play the audio segment, allowing the students to take notes if helpful. Then repeat this activity but instruct students to not take notes until the end of the audio segment. You can use shorter or longer audio segments, and you can choose more easy or much harder material for this type of exercise. This method is based on the principles of behavior psychology. It adapted many of the principles and procedures of the Direct Method, in part as a reaction to the lack of speaking skills of the Reading Approach. New material is presented in the form of a dialogue.

Based on the principle that language learning is habit formation, the method fosters dependence on mimicry, memorization of set phrases and over-learning. Structures are sequenced and taught one at a time. Structural patterns are taught using repetitive drills. Little or no grammatical explanations are provided; grammar is taught inductively. Skills are sequenced: Listening, speaking, reading and writing are developed in order. Vocabulary is strictly limited and learned in context.

Teaching points are determined by contrastive analysis between Level 1 and Level 2. There is abundant use of language laboratories, tapes and visual aids. There is an extended pre-reading period at the beginning of the course. Great importance is given to precise native-like pronunciation. Use of the mother tongue by the teacher is permitted, but discouraged among and by the students. Successful responses are reinforced; great care is taken to prevent learner errors. There is a tendency to focus on manipulation of the target language and to disregard content and meaning.

Hints for Using Audio-lingual Drills in Teaching

1. The teacher must be careful to insure that all of the utterances which students will make are actually within the practiced pattern. For example, the use of the verb “have” should not suddenly switch to “have” as a main verb.

2. Drills should be conducted.

3. Introducing Modern Teaching Methods and Techniques into the Language Courses of a Technical University.

4. Use hand motions, signal cards, notes, etc. to cue response. You are a choir director.

5. Use normal English stress, intonation, and juncture patterns conscientiously.

6. Material should always be meaningful. If the content words are not known, teach their meanings.

7. Intersperse short periods of audio-segment (about 10 minutes) with very brief alternative activities to avoid difficulties and boredom.

8. Introduce the audio-segment in this way: a. Focus (by writing on the board, for example) b. Exemplify (by speaking model sentences) c. Explain (if a simple grammatical explanation is needed) d. Drill.

9. Don't stand in one place; move about the room standing next to as many different students as possible to spot check their production. Thus you will know who to give more practice to during individual drilling.

10. Use the “backward buildup” technique for long and/or difficult patterns. - tomorrow - in the cafeteria tomorrow - will be eating in the cafeteria tomorrow - Those boys will be eating in the cafeteria tomorrow.

11. Arrange to present drills in the order of increasing complexity of student response. The question is: How much internal organization or decision making must the student do in order to make a response in this drill. Thus: imitation first, single-slot substitution next, then free response last. Using this method in some countries: This method is often used by teachers of primary school teachers and universities. Unfortunately, in the secondary and high school, this method is rarely used. The method is very well developed perception and understanding of a foreign language at the listening. Students can through listening material apply the acquired skills in life. Audio-lingual method the typical structure of a chapter employing the Audio-Lingual-Method usually standardized as follows:

1. First item was a dialog in the foreign language to be memorized by the student. The teacher would go over it the day before.

2. There were then some questions in the foreign language about the dialog to be answered by the students in the target language

3. Often a brief introduction to the grammar of the chapter was next, including the verb(-s) and conjugations.

4. The mainstay of the chapter was «pattern practice», which were drills expecting «automatic» responses from the student(s) as a noun, verb conjugation, or agreeing adjective was to be inserted in the blank in the text or during the teacher's pause. The teacher could have the student use the book or not use it, relative to how homework was assigned. Depending on time, the class could respond as a chorus, or the teacher could pick individuals to respond. It was really a sort of «memorization».

5. There was a vocabulary list, sometimes with translations to the mother tongue.

6. The chapter usually ended with a short reading exercise. However, elements of the method still survive in many textbooks. Method of using Video Materials is another helpful resource for teaching listening skills are video materials, including short sketches, news programs, documentary films, interview materials, and dramatic and comedic material. There are plenty of ideas to use when trying to teach English with the help of videos. For the young learners also appropriate use educational cartoons which can relax child and teach something new or repeat previous theme in a kid's way. As with audio materials, select the size and length of the video materials based on the skill level of your students. With your students, first watch the segment without any sound or without translation by

yourself and discuss it together. Tell the students to identify what they think will be the content of the story that they watch. Then, watch the video material again, this time with sound, allowing students to take notes if helpful for their skill level. After the completion of the video materials, you can have students write a brief summary of the material, or you can take time to discuss as a group how the video material compares with the students' expectations.

REFERENCES

1. Burnett, Cathy, and Julia Myers. Teaching English. London: 2004.
2. Cambridge Movers 2 - Cambridge Young Learners English Tests. Cambridge, 2001.
3. Collins, Rita. English Teaching Forum 2009.
4. Edmondson, Patricia. "Scaffolding: Strategies for Improving Reading Comprehension Skills.", 2010.
5. Rogova G. V. Methods of teaching English, 1986.
6. Hudson, R. (1992). Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum. Oxford: Blackwell.
7. Penny U "Grammar Practice Activities" Cambridge University Press 1988.

PRE-ELECTION DISCOURSE: DEFINING THE NOTION AND ITS COMMUNICATIVE PECULIARITIES

Cand. of Philol. Sc., Associate Prof. Yarema O.

Ukraine, Ternopil,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

Abstract. *The article describes the basic peculiar features of political discourse and its subtype – pre-election discourse. The summarizing material is based on the statements and theories proposed by the linguists who were working on this issue. The definition of the pre-election discourse is proposed and the main communicative aspects of the pre-election discourse are named as well. The perspectives for further studying are enclosed at the end of the article.*

Keywords: *discourse, politics, pre-election discourse, communication.*

Political discourse from a linguistic perspective has been studied relatively recently. The sphere of its linguistic interpretation relates to the analysis of synonyms, antonyms, vocabulary in general and its specific layers, syntactic and pragmatic peculiarities, as well as functions it performs. Researches in these areas have been carried out by linguists from all over the world as the political issues are the one that attract the most attention of the public. Among the most outstanding researches were done by R. and D. Johnson, A. Roffee, M. Pecheux, P. Henry, J. Poitou, G. Seidel, R. Munier, I. Sheigal, M. Fuko, R. Bart and others.

Starting from the analysis of political discourse by one of the most prominent linguists and discourse analysis specialist Teun van Dijk, political discourse should be identified “by its actors or authors, viz., politicians, which is supported by the vast bulk of studies of political discourse is about the text and talk of professional politicians or political institutions, such as presidents and prime ministers and other members of government, parliament or political parties, both at the local, national and international levels. Politicians in this sense are the group of people who are being paid for their (political) activities, and who are being elected or appointed (or self-designated) as the central players in the polity. This way of defining political discourse is hardly different from the identification of medical, legal or educational discourse with the respective participants in the domains of medicine, law or education. This is the relatively easy part (if we can agree on what ‘politics’ means). However, although crucial in political science and PDA as actors and authors of political discourse and other political practices, politicians are not the only participants in the domain of politics. From the interactional point of view of discourse analysis, we therefore should also include the various recipients in political communicative events, such as the public, the people, citizens, the ‘masses’, and other groups or categories. That is, once we locate politics and its discourses in the public sphere, many more participants in political communication appear on the stage” (Teun van Dijk).

Having analyzed the term “discourse” in depth, R. Popov summarized the definitions proposed by the linguists and classified them into two groups. Thus, he defined that the supporters of the first approach understand discourse as fragments of reality that have time length, logic of the plot, and are formed as a completed text based on the organization of senses with the use of the sense code (vocabulary). The task of the analysis here lies in the fact of understanding the inner logic of the phenomenon and identifying the ways and methods according to which the lot is constructed. The linguistic material for the analysis here is statements of politicians, political reviewers and commenters, publications in mass media, materials of the specialized editions, etc.

According to R. Popov, the representatives of the second approach understand discourse as a special type of communication, as a communicative act. In regard to political phenomena, this discourse is defined as social dialogue, not interpersonal one. Social dialogue is realized through social institutions between individuals, groups and institutions themselves. In this approach, political discourse is the discourse of politicians. It is formed in the context of functioning of political institutions (Popov).

N. Kondratenko, however, singled out the formal, communicative, intentional and other factors of the political discourse. This confirms the fact that political discourse is not limited to purely dialogic communication. The linguist distinguishes political discourse by its form (oral and written), by the factor of the speaker (direct address or indirect one), by the purpose (informative, inciting, image, motivational, expressive), by the factor of the addressee (personally and massively addressed), by the sphere of functioning (television, newspaper and magazine, radio, advertising, PR) (Kondratenko, 2007).

Political discourse functions under the following conditions: 1) integration and differentiation of collective agents of politics; 2) promotion of a conflict and consensus-building; 3) implementing verbal political acts; 4) creation of the “linguistic reality” of the policy field and its interpretation through other fields – economy, culture, art; 5) consciousness manipulation and control over the actions of politicians and the electorate (Shevchuk, 2013).

Political discourse, like other types of discourses, consists of subtypes or sub-discourses. One of the subtypes of political discourse is pre-election discourse.

The pre-election discourse as an object of linguistic study has repeatedly attracted the attention of both domestic and foreign researchers like P. Concoran, R. Joslyn, G. Pomper, R. Wodak, O. Fomenko, N. Kondratenko, L. Nagorna and others. All of the researchers of the pre-election discourse proposed their own definition of it.

As stated by V. Yapparova and other researches in their article: “the main intention of the pre-election discourse is the struggle for power which can be obtained and retained, with the support of a large number of voters, what also makes it possible to consider the struggle for the votes of the electorate as an important goal of the pre-election discourse” (Yapparova, 2017).

O. Huz in her article mentioned that “quite often, in their speeches, politicians resort to aggressive speech strategies that are designed to create destructive feelings: dissatisfaction, anger, indignation, hatred, revenge, and more. Applying the strategy of verbal (speech) aggression, the politician tries to blackmail his opponent in the eyes of the public with the help of frank “lies”, obvious slanders, obscene, offensive associations and statements. As a rule, the politician applying this technique is openly opposed to his competitors. By creating a negative background for another politician, he is doing his best to perceive his persona as a positive figure”. We agree that the use of the so-called negative or positive strategies in the pre-election campaign depends totally on a candidate (Huz, 2015).

However, another researcher V. L. Benua identified *six points* which he considered form the basis of any political campaign discourse in the USA. They are as follows:

1. Voting is an act of comparison.
2. Candidates should differ from their opponents.
3. Political campaign communication is an important driving force for the distinguishing between the candidates.
4. Bragging, assault, and defense are the methods used to create the best image of a candidate.
5. Election discourse is unfolded around two topics: politics and the identity of candidates.
6. A candidate has to receive the majority of the votes cast in the election (Benua, 2006).

These points are supported by the other researches as well. They state that pre-election discourse is intentional and is characterized by polemique, collective authorship, manipulateness. Polemique refers to the desire to express and confirm one's own opinion in opposition to the opinions of opponents, collective authorships refers to the whole electoral process and the texts that arise during it, and its manipulative effect is reflected in the task of providing a covert influence on potential voters (Yapparova, 2017).

It is worth mentioning the view of O.V. Gaykova, who considered pre-election discourse as a genre of institutional (political) communication, which is a complex phenomenon and belongs simultaneously to different types of a discourse: institutional – political and non-institutional – ritual and rhetorical. That is why it may be considered a hybrid genre, which combines institutional, rhetorical and ritual communication (Gaykova, 2003).

Furthermore, A. A. Filinskiy (2002) distinguishes the following communicative features of this kind of discourse:

- institutional character as a mandatory attribute of political communication;
- conventionality implemented through certain semantic forms – clichés, idioms, patterns;
- ideological character as a means of expressing ideology;
- myth-making character necessary for the existence of ideologies.

A brief overview of the works devoted to the analysis of the pre-election discourse shows that, despite the study of its individual aspects, the theoretical foundations for studying election discourse have not yet been sufficiently developed. Thus, the proposed definitions of the pre-election discourse are, in our opinion, incomplete, showing only some of its parameters. In addition, with the development of modern strategies of manipulation and the changes in society, like values, economic and social situations, pre-election discourse adjusts to the demands of the modern world. In this respect it can change rapidly its aim and its structure respectively.

REFERENCES

1. Dijk, van Teun. *What is Political Discourse Analysis?* Retrieved from <http://www.discourses.org/OldArticles/What%20is%20Political%20Discourse%20Analysis.pdf>
2. https://pdfs.semanticscholar.org/767b/32507d523af36febe0b68996e27027ce6832.pdf?_ga=2.209657746.163653483.1577386308-1738430930.1577386308
3. Yapparova, V., Ageeva, J., Agmanova, A. (2017). *Pre-Election Discourse as a Special Type of Institutional Discourse*. Retrieved from
4. Бенуа, В. Л. (2006). *Функциональная теория дискурса политической кампании*. Екатеринбург, 2006, 92-119.
5. Гайкова, О. В. (2003). *Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка*: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 211.
6. Гуз, О.(2015). *Стратегія дискредитації і засоби її реалізації у політичному медіадискурсі (на матеріалі передвиборчих виступів кандидатів у Президенти Ніколя Саркозі і Франсуа Олланда)* Retrieved from <https://eprints.oa.edu.ua/4298/1/33.pdf>
7. Кондратенко, Н. В. (2007). *Український політичний дискурс*. Одеса: Чорномор'я. 150-155.
8. Попов, Р. *Політичний дискурс: проблема теоретичної ідентифікації*. Retrieved from <http://academy.gov.ua/ej/ej2/txts/pol-prav/05prapti.pdf>
9. Филинский, А. А. (2002). *Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999–2000 гг.*: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 198.

К ВОПРОСУ О ГЕНЕЗИСЕ ИДЕЙ ФЕМИНИЗМА В ТВОРЧЕСТВЕ М. ЭТВУД

Акперова Асмар Джалал

Азербайджанский Университет Языков, кафедра литературы зарубежных стран,
Азербайджан

Abstract. The Canadian writer M. Atwood, throughout her career, has been a defender of women and therefore, as a bearer of feminist values, she does not want to see her heroines as "victims". The silence of the humbled, deprived of their rights heroines in most cases marks either a new upsurge of power ("Surfacing"), or "withdrawal" on the path to moral perfection and an internal account ("Cat's Eye"), or temporary confusion before revenge ("Alias Grace"). The author in the person of the anti-utopia reproduced in the novel "The Handmaid's Tale" exposes the attitude to a woman in a totalitarian society as a thing, property, product, reveals the terrifying essence of their existence in a society subject to masculine laws – the satisfaction of his specific needs.

Keywords: feminism, ideas, M. Atwood, novel, women

Введение. Канадская писательница М. Этвуд с юных лет, можно сказать, всю сознательную жизнь, выступает защитницей женских прав. Такая модель поведения со стороны М. Этвуд неудивительна – ее родная мать была женщиной независимой, умеющей сказать свое слово. Вместе с тем М. Этвуд колеблется называть себя феминистской писательницей и даже использовать феминистский ярлык («Я не знаю, феминистка ли я»). Такое заявление от автора произведений, считающихся классикой феминистской литературы, естественно, не может не вызвать удивления у исследователей [5]. Однако важным является то, что духовно свободная М. Этвуд не вписывается ни в одно разделение, стратификацию, группировку. Ее творческий разум свободен, т.к. не ограничивается условностями, и велик, т.к. далек от классификаций. С другой стороны, М. Этвуд против вывешивания ярлыков и все свое творчество воспекает свободу выбора и независимость человека, считает неприемлемой «зависимость» от терминов. Напомним, что Этвуд, в целом, сформировалась как личность, не попавшая под влияние различного рода ярлыков.

Именно поэтому радикальные феминистки, считающие женщину в любой ситуации безусловно справедливой в силу того, что она женщина, тщетно ожидающие от М. Этвуд такого же отношения, как бы это абсурдно не звучало, начинают обвинять писательницу, – живую классику феминисткой литературы –, в ее приверженности к антифеминистской позиции. М. Этвуд открыто заявляет, что феминизм, учитывая контекст, не означает априори безусловную правоту женщины. Писательница избегает ярлыка «феминистские романы» для своих произведений и отмечает, что, будучи универсальным термином, феминизм в контексте возникших из него других значений, лишился своего первоначального смысла [7].

Парадокс заключается в том, что в то время, как самые радикальные приверженцы движения МеТоо считали ее сторонницей мужского шовинизма, подчиняющейся истемблишменту, приверженцы иной позиции, а именно «защитники» доминирующих «привилегий и прав» мужчин утверждали противоположное. Таким образом, по признанию самой М. Этвуд, оппоненты, исходя из созданных ею образов, видят в ней мужененавистницу.

Хотя, как акцентирует сама писательница, мужчину ненавидит не она сама, а созданный ею тот или иной образ («*The character is a man-hater for sure, but that doesn't mean that I am,*» she says.) [6] Из сказанного выше следует, что М. Этвуд можно охарактеризовать как писательницу, являющуюся идейным источником современного феминистского движения, подвергнушую осуждению со стороны ультрафеминисток, и даже упрекам и преследованию. Другими словами, М. Этвуд, сформировавшая идеологическое лицо современного феминистского движения, выступала против радикальности (***'Do we mean women are better than men? Do we mean all men should be pushed off a cliff? What do we mean? Because that word has meant all of those different things... Feminism is not about believing women are always right'***)

Детские годы М. Этвуд, – ее семейное окружение, социально-географический ландшафт, первичное образование, близкие, – оставили неизгладимый след в ее творческой судьбе, что также в той или иной степени нашло отражение в различных ее произведениях («Постижение», «Кошачий глаз»). Таким образом, чуткое отношение М. Этвуд к проблемам экологии и их освещение в своем творчестве («Трилогия Буззума Адама») проистекает из

влияния жизненных принципов ее отца – ученого-энтомолога. На формирование личных стандартов феминистских идей и, в свою очередь, на их возвышение до ранга основного творческого лейтмотива существенно повлияла личность матери писательницы.

Говоря о биографических фактах, нашедших свое отражение в творчестве писательницы, следует отметить, что глубокий интерес к писательской деятельности привит семьей, серьезным интересом ее членов к чтению. К тому же родная тетя М. Этвуд и в свое время ее соавтор («Домашнее животное Анны») Джойс Баркхаус является одной из выдающихся детских писательниц Канады, что также повлияло на формирование творческой личности М. Этвуд.

Основная часть. В своих романах М. Этвуд открыто критикует и обличает трудности, с которыми сталкиваются канадские женщины, конкретно, гендерную асимметрию, запрет аборт. До устранения в стране преследования за осуществлённые аборты (1988) М. Этвуд в нескольких своих романах сделала попытку показать женщин, лишенных права на свободный выбор, нарушение прав человека и, в целом, преступление против человечества. Таким образом, некоторые женщины в ее романах, столкнувшись с психологическими («Постижение») и физиологическими («Кошачий глаз») последствиями аборта, оказываются в состоянии морального упадка.

М. Этвуд, как носитель феминистских ценностей, не желает видеть своих героинь «жертвами». Молчание униженных, лишенных своих прав героинь в большинстве случаев знаменует или новый подъем сил («Постижение»), или «уход в себя» на пути к нравственному совершенствованию и внутренний отчет («Кошачий глаз»), или временное замешательство перед местью («Она же Грейс»).

Говоря об отражении «скрытых» детских травм в контексте феминистских идей, следует отметить, что главная героиня романа М. Этвуд «Кошачий глаз» – дочь профессора-энтомолога и феминистки, начала учиться в школе с восьми лет, так же, как и маленькая Маргарет. Отсюда, не вызывает сомнений насыщенность романа автобиографическими деталями. Писательница в романе акцентирует внимание на исключительной роли жестоких детских травм в дальнейшем формировании нравственных ценностей и принципов, а также приоритетов ее личной жизни [4].

В романах «Дневники Сюзанны Муди» и «Постижение» М. Этвуд делает попытку устранить проблему канадской идентичности и вполне объективно оценивает последствия двойной идентичности в женской психологии. В романе писательницы, написанном в Квебеке в период утверждения французского языка в качестве главного, прослеживается хронология достаточно тяжелого, зависимого положения женщины, еще более отягченного этноментальным фактором.

Несмотря на то, что роман М. Этвуд «Она же Грейс» выступает в виде фантастического детектива, основанного на личной интерпретации реальных исторических событий, в то же время он как есть отражает реальные социальные проблемы общества. Психологические криминалистические исследования, направленные на выявление степени причастности главной героини к убийству, очерчивают психологический портрет Грейс Марксин, показывают ее ненависть к женщинам, считающим себя жертвами (в первую очередь, к трем женщинам, оказавшимся «жертвами» мужчин: матери, подругам Мэри Уитни и Нэнси Монгомери) [3].

Реализация описываемых в антиутопиях М. Этвуд событий закрепила за ней статус «антиутопического пророка», т.к. гендерные проблемы, затронутые в ее произведениях, экологическая катастрофа, подобно историческим фактам, нашли свое воплощение. Таким образом, многие наблюдатели подметили параллель между гендерными проблемами в антиутопии писательницы «Рассказ служанки» и разоблачениями Трампа сексуального характера.

Выясняется, что Этвуд вступила в полемику со многими своими коллегами в вопросе определения жанровой принадлежности антиутопии и заняла настойчивую позицию в определении используемого ею жанра как спекулятивной литературы, далекой от научной. В 2009 году М. Этвуд в своей литературно-терминологической полемике с одной из выдающихся писательниц-фантастов Урсулой Ле Гуин сделала разграничение между неспособной воплотиться в жизнь научной фантастикой и спекулятивной литературой, способной реализоваться в ближайшем будущем. В антиутопии «Сердце уходит последним» писательница путем технологии «промывания мозгов» и других механизмов манипуляции делает серьезное предупреждение об опасностях, ожидающих человечество.

Антиутопия М. Этвуд «Орикс и Коростель» повествует о контроле над реальной, естественной динамикой развития природы, тяжелых последствиях селекции, направленной на искусственное «очищение» человечности. Автор акцентирует внимание на том, что такое искусственное вмешательство, перегрузка искусственной миссии Божественной Справедливости в первую очередь уничтожает личность, претендующую на «Божественность», и впоследствии приводит к противоположному результату, дисбалансу, нарушению гармонии.

В антиутопии «Год потопа» М. Этвуд путем генной инженерии доказывает, что идея «очищения расы» проистекает из «мертвого рождения» ядра. Автор также показывает свою убежденность в том, что самая «удачная» селекция, т.е. искусственная утопия, не связанная с вечным противоборством добра и зла, окажется «беременной» антиутопией и рано или поздно потерпит фиаско.

Антиутопия М. Этвуд «Трилогия Бужумного Адамма» позволяет сказать, что любая искусственная идеализация, любая селекция, реализуемая без противоборства добра и зла, в результате, имеет свои недостатки: возникновение стерильного «человека» из искусственности делает невозможным его постижение рая. В лучшем случае, искусственная утопия представляет собой утопию, не дающую возможность исполниться желаниям, ставшим незавершенными, т.е. в действительности она и есть антиутопия.

В романе М. Этвуд «Рассказ служанки» отсутствие имен у женщин, наделение их именами хозяев, которым они прислуживают, расценивается как лишение их антропониимического различия, ограничение их прав. В антиутопии «Рассказ служанки» автор, учитывая особенности жанра, поднимает сигнал тревоги и наглядно показывает тяжелые последствия гендерной асимметрии для тоталитарного общества. Автор в лице воспроизведенной ею антиутопии обличает отношение к женщине в тоталитарном обществе как к вещи, собственности, товару, раскрывает ужасающую суть их существования в обществе, подчиненном маскулинным законам – удовлетворение его определенных потребностей [2].

Не случайно, что в романе «Слепой убийца» в качестве аллюзивного фона, характерного для древнего мифа, писательница использует «немых женщин», подобных беспомощным женщинам, которым вырезали языки, тем самым лишая их возможности возражать. М. Этвуд наглядно показывает трагическое положение таких женщин, обреченных на вечное молчание, лишенных права выбора и безоговорочно следующих требованиям общества. В романе «Слепой убийца» автор через изображение трагической судьбы главной героини показывает читателю большее из предательств – предательство женщины по отношению к себе, делает вывод о ненужности и ошибочности такой «жертвы», являющейся самой безжалостной карой [1].

Выводы. Канадская писательница М. Этвуд на протяжении всего своего творчества выступает защитницей женщин и поэтому, как носитель феминистских ценностей, не желает видеть своих героинь «жертвами». Молчание униженных, лишенных прав героинь в большинстве случаев знаменует или новый подъем сил («Постижение»), или «уход в себя» на пути к нравственному совершенствованию и внутренний отчет («Кошачий глаз»), или временное замешательство перед местью («Она же Грейс»). Автор в лице воспроизведенной в романе «Рассказ служанки» антиутопии разоблачает отношение к женщине в тоталитарном обществе как к вещи, собственности, товару, раскрывает ужасающую суть их использования в обществе, подчиненном маскулинным законам – удовлетворение его определенных потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Atwood M. The Blind Assassin. Publisher: Anchor, T., 2001, 521p.
2. Atwood M. The Handmaid's Tale. Publisher: Anchor, 1998, 311p.
3. Atwood M. Alias Grace. Publisher: Anchor. 2011, 482p.
4. Atwood M. Cat's Eye. Publisher: Anchor. 1998, 480p.
5. Homa Khaleeli, Martha Gill and Hazelann Williams. Are you a feminist? // The Guardian, 9 Sep 2009. [Int. resource] <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2009/sep/09/feminism-margaret-atwood>
6. Margaret Atwood on being called offensive and man-hating // The Daily mail, 23 August 2014. [Int. resource] <https://www.dailymail.co.uk/home/event/article-2730204/Margaret-Atwood-called-offensive-man-hating.html>.
7. Maya Oppenheim. Margaret Atwood: Feminism is not about believing women are always right. [Int. resource] <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/news/margaret-atwood-handmaids-tale-author-feminism-women-not-always-right-a7847316.html>

ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 3-х КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Г. С. Дербисалова

*докторант института педагогики и психологии КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан*

Abstract. *The article considers the peculiarities of visual thinking in children with intellectual disabilities, identified in 3rd grade students of a special (correctional) school for children with intellectual developmental disabilities using the "Raven Progressive Matrices" methodology. Visual forms of thinking, as ontogenetically earlier as they are, play an important role in the formation of verbal-logical thinking; their formation and development is an important component in the structure of cognitive activity and the formation of all the educational skills of elementary schoolchildren in the normal condition, and especially in cases of cognitive development disorder.*

Keywords: *intellectual disabilities, elementary schoolchildren with intellectual disabilities, visual forms of thinking.*

Изучение детей с нарушениями интеллекта является одной из постоянных тенденций современной специальной педагогики, которая имеет большой исторический путь развития, что дает основания исследователям, опираясь на определенные достижения, продолжать актуальные исследования в этом направлении.

Задачей нашего исследования являлось: установить особенности наглядных форм мышления – как основного вида мышления учащихся с нарушениями интеллекта младшего классов.

Особенности наглядного мышления изучались путем проведения индивидуальных лабораторных экспериментов по методике исследования «Прогрессивные матрицы Дж.Равена» Данная методика используется довольно широко в диагностике умственного развития. Она отличается совершенством в структурном плане, задания серий усложняются поэтапно. Обучающиеся последовательно переходят от конкретных задач, требующих относительно простых, непосредственных действий, к заданиям, предполагающим более высокий уровень развития мышления.

Принцип построения матриц используется в разных областях психологии для разработки новых методик и тестов, где задания матриц, их фрагменты, принцип построения, идеи изменены, адаптированы. Тест успешно использовался в исследованиях таких авторов, как: Т.В. Егорова, А.М. Морозов, Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Т.В. Розанова, Л.Ф. Чупров и др. Эта методика входит в состав психодиагностического комплекса методик для определения уровня умственного развития, разработанного Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, Л.Ф. Чупровым.

Т.В. Розанова модифицировала процедуру предъявления матриц Дж. Равена. Она ввела различные виды помощи, что очень важно для разграничения различных форм интеллектуально недостаточности. В случае необходимости испытуемые получали помощь: эмоциональную поддержку, уточняющие и наводящие вопросы, указания различных способов, облегчающих выполнение заданий. Т.В. Розановой проводилась апробация методика на детях с различными нарушениями в развитии. Результаты исследований показали, что получаемые при окончании эксперимента количественные и качественные результаты дают возможность адекватно оценить особенности наглядно-образного мышления у детей этих категорий. Данная методика использовалась и в нашем исследовании. Диагностические задания состоят в том, чтобы найти недостающий элемент матрицы, который надо выбрать из шести вариантов ответов.

Матрицы поделены на три серии А, АВ, В (по 12 в каждой серии). Мы использовали задачи цветного варианта матриц Равена (всего 31) Каждая задача состояла из двух частей: матрицы, содержащей условия задачи и вариантов ее решения (шесть стандартных ответов, один из которых правильный). Матрица представляет собой прямоугольник, на котором выполнен либо один рисунок, содержащий разные линии и геометрические формы, либо три отдельных рисунка (два слева, один под другим, и один справа сверху). В рисунке имеется

пробел (справа внизу) или отсутствует четвертый рисунок (нижний справа). Испытуемый должен подыскать подходящий «кусочек» среди шести, расположенных в нижней части той же матрицы, после указания на отсутствие кусочка по инструкции «Из этого рисунка вынули один кусочек и положили вниз, посмотри внимательно и скажи, какой».

В качестве обучающего примера использовалось задание A1, остальные 30 заданий применялись для тестирования. Задания с 8 по 12 не использовались. Испытуемый должен был самостоятельно найти ответ каждой из этих задач. В случае ошибки ученику оказывалась помощь, состоящая из следующих этапов: 1) экспериментатор говорил испытуемому: «Неправильно, подумай еще». Допускались еще две пробы; 2) если учащийся по-прежнему не справлялся с решением задачи, экспериментатор вычленил в наглядной ситуации ее существенные признаки т.е. условия, которые приводят к правильному решению. Такое вычленение наглядных компонентов задачи осуществлялось в словесно-жестовой форме. Допускалась одна проба; 3) если все это не помогало, применялся другой вид помощи, основанный на использовании передвижных вкладышей. В матрице сделан вырез для «кусочка» и отдельно давалось шесть вставок, которые можно вкладывать в вырез матрицы, чтобы определить, какая из них подходит. Тем самым задание облегчалось по содержанию деятельности. Оно предлагало оперирование не образами при мысленном запоминании пропуска, а осуществление реальных действий с вкладышами. Допускались пробы и ошибки, то есть решение осуществлялось на уровне наглядно-действенного мышления. Этот вид помощи использовался при решении задач на дополнение до целого по принципу тождественности элементов или их симметричности. Испытуемый, правильно положив вкладыш, мог увидеть, что он справился с заданием. В заданиях №11-12 серии A, №12 серии AB вкладыши не могли быть использованы, и третьим видом помощи являлось объяснение принципов решения.

Задачи были представлены в четырех сериях, отличающихся принципом решения. В первую серию входило десять задач на определение сходства: необходимо было выбрать элемент, тождественный рисунку (1 или нескольким). Во вторую серию вошли пять задач также на определение сходства, но более сложного: матрица содержала более сложный рисунок. Целью задач третьей серии являлось дополнение отсутствующей части рисунка до целого, симметричного по центральной или осевой линии. Таких задач было десять. Четвертую серию составили задачи на установление отношения между двумя видами признаков по аналогии, вошло 5 задач.

Результаты детей оценивались в баллах в зависимости от уровня самостоятельности решения. Если испытуемый дал правильный ответ, не используя помощи, то он получал: после первого предъявления задания - 1 балл; после второго предъявления - 0,5 баллов; с третьего раза - 0,25 балла. Если испытуемый использовал все три попытки, но не дал правильного ответа баллы не начислялись (т.е. 0 баллов). Обработка полученных экспериментальных данных осуществлялась по нескольким показателям. При анализе рассматривался уровень самостоятельности решений испытуемых, он выражался в процентном отношении количества самостоятельных решений от общей суммы, рассматривалось количество решений с 1-3 попыток, после использования помощи разных видов, неправильных решений. Подсчитывались случаи использования помощи в виде дополнительного указания и пояснения условий выполнения задачи, случаи решения с использованием вкладышей (3 вида помощи). Также проводился учет затраченного испытуемым времени на решение задачи. Процентное отношение суммы полученных баллов к числу всех предъявленных задач являлось общим показателем успешности решения.

Анализ результатов. В ходе анализа результаты экспериментального исследования анализировались по показателю успешности решения, который выражался в процентном соотношении суммы полученных баллов к числу всех предъявленных задач. Также подсчитывалось число случаев помощи всех трех видов, учитывалось время, затраченное испытуемым на решение всех задач.

Испытуемые самостоятельно без проб решили 40% заданий; самостоятельно, и с пробами (1 вид помощи) еще 40% заданий. Их решения после 2-го вида помощи дали 5,2% правильных ответов, а после 3-го вида помощи (передвижных вкладышей) правильные решения возросли на 8,4%. Неверных решений оказалось 6,3%. (табл.1).

Таблица 1. Соотношение общего количества самостоятельных решений и решений с использованием помощи разных видов

Уровни решений	(в числах)	%
Самостоятельно найденные правильные решения	768	40
Самостоятельные правильные ответы после 1 вида помощи (с пробами до 3)	768	40
Правильные ответы после 2 вида помощи	101	5,2
Правильные ответы после 3 вида помощи	162	8,4
Неправильные решения	121	6,3
Всего	1920	99,9

Анализируя результаты выполнения детьми заданий разных серий, следует отметить разный уровень самостоятельности решений (табл.2), в частности существенное отличие показывают результаты выполнения задач первой серии: здесь самостоятельные правильные решения с первого раза составили 56,6%, с пробами 38,6%. Таким образом, всего самостоятельно испытуемые выдали 95,2% правильных решений. После оказания помощи 2 и 3 вида добавились еще 2,3% и 2% решений, неправильных ответов было всего 3, что составило 0,5% от общего числа.

Таблица 2. Уровень самостоятельности решения при разных сериях заданий

Уровни решений	I серия заданий, %	II серия заданий, %	III серия заданий, %	IV серия заданий, %
Самостоятельно найденные правильные решения	56,6	40,3	31,7	23,1
Самостоятельные правильные ответы после 1 вида помощи (с пробами до 3)	38,6	43,4	42,2	35,0
Правильные ответы после 2 вида помощи	2,3	1,6	7,8	9,7
Правильные ответы после 3 вида помощи	2,0	11,3	11,4	12,5
Неправильные решения	0,5	3,4	6,9	19,7

Больше всего трудностей представило задание IV серии, здесь сумма самостоятельных правильных ответов составило 58,1%, решений после использования помощи было 22,2 % (9,7%-помощь 2 вида и 12,5% помощь 3 вида), в 19,7% не удалось найти правильное решение даже при оказании испытуемым всех видов помощи.

Время, которое дети затрачивали на выполнение одного задания, было в среднем 7 мин (в норме в этом возрасте оно составляет 2-3 мин).

Всего за все задания учащиеся 3 класса с нарушениями интеллекта набрали 1038,25 баллов.

В результате вычислений средний процент успешности составил 54%. Результаты вычислений среднего уровня успешности учащихся по разным сериям заданий представлен в таблице 3.

Таблица 3. «Уровень успешности выполнения заданий»

Серия заданий	Количество решений	Сумма баллов	Успешность выполнения, в %
I серия	640	453,5	70,8
II серия	320	179,75	56,1
III серия	640	294	45,9
IV серия	320	111	34,6
За все серии	1920	1038,25	54

Как видно из таблицы, уровень успешности при выполнении заданий разных серий варьировал от низкого (пятого) до выше среднего (четвёртого) уровня. С показателем 70,8 % успешности дети выполняли задания первой серии, что соответствует уровню выше среднего, но надо сказать, что данный показатель является его самой нижней границей. Задания второй серии были выполнены с показателем успешности 56,1%, что соответствует среднему уровню, но как и прежде его нижней границе. 3 и 4 задание было выполнено на уровне ниже среднего.

В целом по всем четырем заданиям учащиеся 3-х классов (по сумме баллов и качественной обработке результатов) справились следующим образом: среди испытуемых учеников, выполнивших задания на высоком уровне, не было; на втором уровне (выше среднего) выполнили задания 3 человека; среднего (третьего) уровня достигли 24 учащихся; наибольшее количество учеников – 33 человека – выполнили задания с результатом уровня ниже среднего и 4 человека справились с заданиями на 4 низком уровне. Результаты в процентном соотношении отражены на графике



Рис. 1.

В результате анализа полученных данных, можно говорить о том, что у учащихся с нарушениями интеллекта 3 классов (9-10 лет) преимущественно наблюдается низкий уровень развития наглядных форм мышления. В ходе анализа индивидуальных результатов, выявилось, что у большинства детей уровни выполнения заданий оказались относительно постоянными, что значит возможность отнесения их к типологическим характеристикам особенностей мышления данной выборки. Больше половины детей испытывали значительные трудности при самостоятельном решении задач, требующих наглядно-образного способа решения. Они не могли продуктивно использовать помощь взрослого, не переносили успешное решение на сходную задачу, чаще прибегали к наглядно действенному мышлению. Выявленные особенности мышления, результаты исследования будут полезны при работе с детьми с нарушениями интеллекта для выбора специальных методов развития наглядного мышления в целенаправленной работе по данному направлению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мозговой В.М., Яковлева И.М., Еремина А.А Основы олигофренопедагогики - М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей: метод. пособие для секций дефектологии и первичных организаций Педагогического общества РСФСР в спецшколах для аномальных детей / Пед. об-во РСФСР. Центр. совет.; редкол.: Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Н.В. Яшкова. - М., 1981. - 77с.
3. Гильмушарифова Л. В. Формирование мыслительной деятельности детей с нарушением интеллекта [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 145-149. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4640/> (дата обращения: 20.12.2019).

РИФМА В КАРАКАЛПАКСКОЙ ПОЭЗИИ

*И. К. Мамбетов, ассистент кафедры каракалпакской литературы
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Нукус, Узбекистан*

Abstract. This article discusses rhymes in Karakalpak poetry. Rhymes are analyzed over long historical periods mainly in folklore, in classical literature and in the poetry of the twentieth century. Their forms and place in the Karakalpak versification are considered. Basically, the development of rhyme in verses of poets of the Karakalpak poetry of the twentieth centuries is analyzed. Because this period is a time of great change in literature.

Keywords: rhyme, stanza, folklore, classical literature, modern literature. innovation, tradition

Настоящее время расширяется изучение всех жанров каракалпакского литературоведения и процесс в науке отражает его развитие. К сегодняшнему дню актуальной задачей каракалпакского литературоведения является изучение рифмы в каракалпакском стихосложении.

Рифма-складность, соразмерность, созвучие концов стихов, отмечающее их границы и связывающее их между собой [1].

Рифмой называется созвучие концов стихов, начиная с первого ударного гласного. Рифма создает соответствие между стихами. Несколько стихов, связанных рифмами, образуют строфу. Характер строфы обыкновенно выражается формулой, состоящей из следующих элементов: стихи, рифмующие между собой, обозначаются одной буквой, особой для каждой новой рифмы. Буквы выписываются в порядке следования стихов [2].

В каракалпакской поэзии рифмы довольно часто используются двумя разными формулами. Формула A,A,b,A, и формула A,b,A,b. Во многих случаях эти формулы используются [3].

Есть несколько других типов рифм как A,b,b,A. A,A,A,b. A,A,b,b. A,A,A,A.

Каракалпакский народ и его поэзия, как и другие тюркоязычные народы, является наследником древних общетюркских письменных литературных памятников - таких, как надписи «Орхон-Енисей», «Кодекс куманикус» (словарь языка кипчаков-XIII вв.), «Огуз-наме» и др.

Многие поэтические устное творение раннего периода не сохранились. Пока же нам известно лишь немного из них. Основы понятий о рифмах включает в себе несколько веков. Обсуждение некоторых ученых о стихосложениях привели к выводу, что рифмы в нашей литературе возникла в результате влияния арабской и персидской литературы.

Здесь также необходимо отметить, что при изучении культуры и литературы, являющейся корнем и историческим наследием всех тюркских народов, мы анализировали Орхон-Енисейские памятники VII века и стали свидетелями использованных образцов рифмы. Это значит, что основы рифмы еще глубже. Оказывается, размышление о влиянии арабской и персидской культуры на тюркскую поэзию не является истинным. Но следует отметить, что влияние литератур народов Востока стало одним из основных факторов в становлении и формировании нашей классической литературы, ее развитии и достижении современного уровня.

XIV-XVIII вв. поэты сказителей как Соппаслы Сыпыра жырау, Асан кайгы, Жийренше шешен, Доспамбет жырау, Муйтен жырау, Жийен жырау и др от них берет начало и формирование каракалпакской литературы. Рифмы в устном народном творчестве сыграли очень важную роль. Например:

Мен айтпасам билмейсең,	Қызараңлап терлейсең,
Айтқаныма көнбейсең,	Өзиңнен басқа хан жоқтай,
Жабығып жатқан халқың бар,	Елеріп неге сөйлейсең,
Елінди езип көрмейсең,	Халқың қайтип шыдайды,
Қымыз ишип қызынып,	Жағдайсыз келген бул иске. [4].

(Если я не подскажу, ты не догадаешься. Не хочешь ты слушать меня. Народ твой многострадальный, Не хочешь ты поближе увидеть свой народ. Насильно собрав налог, Ты пополнил свою казну золотом и серебром). Каждые ритмичные слова призывал людей беспрдельно любит свой народ и призывал людей отстаивать справедливость.

При анализе любых периодов нашей литературы мы видим активное использование рифмы в разных формах. Особенно этим классики XVIII-XIX веков углубляли смысл своих произведений.

В классической литературе мы видим продолжение и развитие эти традиции. Наиболее характерные изображение тяжелой жизни и мечта счастливом будущем, широта и образность поэтических форм стиха, все это сделало их творчество бессмертным.

Корлык азап корген *куниң*,
Капалыкта отти *туниң*,
Еркин шаглап шыкпай *униң*,
Капалыкта турсаң келин. [5].

(Твой день проходит в мучении, В унынии проходит ночь, Твой голос звучит, не радостным, не свободным, В горе ты стоишь невеста).

Автором стиха является вершина каракалпакской литературы Бердах Каргабай улы. Через рифмованные строки автор оценивал события и общественные отношения, выступал в защиту женщин.

В XX веке происходит бурное развитие каракалпакской литературы. 30-х годов выдвинули множество талантливых поэтов. Представители этого периода А. Мусаев, К. Авезов, С. Мажитов, И. Фазылов, Х. Ахметов, А. Бегимов, Ж. Аймурзаев, Д. Назарбергенов, М. Дарибаев, Н. Жапаков внесли огромный вклад на развитие нового жанра. Новаторство и традиция своеобразно соединялись в их произведениях. [6].

Бакшада жайнаса санли *кызыл гул*,
Тотыдай сайрайды хазир *сенде тил*,
Тагы да хауес бол, бунда *бир булбул*,
Халлас етип кызга бир нама косты [7].

(Цветут красные цветы в саду, Твой язык поет как и звучит как соловей, посмотрите на соловья здесь, ухмыльнулся голосу девушки).

В XX веке рифмы в каракалпакской поэзии были значительно расширены. Рифмы в порядке расположения встречаются в конце и в середине строк, кроме того, в строчном и строфном виде. Рифмы могут образоваться одним, двумя и даже тремя словами. Можно сказать, что этот период был самым передовым периодом каракалпакской поэзии. Каракалпакская поэзия этого периода была временем, когда были освоение многие традиции мировой поэзии.

Использование рифма от каждого поэта требует особого мастерства. Потому что повторяемые звуки, играющие роль рифмы, должны пояснять смысл. Рифмы в каракалпакской поэзии умело применяется во всех формах стиха и даже в форме верлибра. Каждый поэт развивает его по-своему.

REFERENCES

1. Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar'. Moskva, 1989, «Sovetskaya entsiklopediya». 1139 s.
2. Tomashevskiy. B. V. Teoriya literatury. Poetika, M., 1999. 99 s.
3. Mambetov K. Teoriya literatury, Nukus, 1995. 138 s.
4. Mambetov K. Rannyaya karakalpakskaya literatura. Nukus, 1992. 186 s.
5. Berdakh. Izbrannyye proizvedeniya. Nukus, Karakalpastan, 1956. 83 s.
6. Nurmukhamedov M. Karakalpakskaya poeziya. Tashkent, 1977. 23 s.
7. Nazbergenov D. Stikhi, Nukus, 1958, «KKGOSTIZD».18 s.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

Канд. пед. наук **Коваленко Г. С.**

Україна, м. Кривий Ріг, Криворізький державний педагогічний університет

Abstract. The article describes the effective methods and techniques of moral education that can be used in English lessons. It is established that the learning process should be organized in such a way that foreign language is studied as a phenomenon of the national culture of the people, as a model of the vision of the world by this people and their perception of humanistic value. Effective methods and techniques that promote the cultivation of moral culture in English lessons are collective forms of interaction, among them: group work, pair work, role play, as well as work with texts of different styles and genres, practice of their translation and special discussion. Thus, the process of perception of a foreign language culture occurs through the enrichment of the internal experience of the student through the formation of cognitive and communicative skills, education of moral culture.

Keywords: education, English lesson, linguistic personality, moral culture, value orientations.

Вступ. Важливим завданням сучасної школи є формування соціально активного, духовного, високоморального, з належною культурою праці та поведінки громадянина. Розв'язання такого завдання вимагає формування соціальних, духовних та ціннісних орієнтацій, морального становлення особистості ще у дитинстві. Напрямок на розвиток духовної сфери кожного індивіда, збагачення його духовності – одна з найперших умов формування досконалої особистості, здатної забезпечити належні горизонти соціально-економічної розбудови української держави.

У всі століття люди високо цінували моральну культуру. Проблема моральної культури знайшла відгук у працях багатьох видатних філософів, педагогів, психологів різних часів, як-от: В. П. Андрущенко, О. М. Арапова, М. О. Бердяєв, І. Д. Бех, В. Біблер, Ю. М. Білодід, П. П. Блонський, Л. П. Буєва, М. Вебер, Т. І. Власова, Г. Гадамер, М. Б. Євтух, В. В. Зеньковський, І. А. Ильїн, І. І. Кобиляцький, П. Ф. Лесгафт, М. Мід, В. П. Острогорський, П. Рікьор, М. М. Рубінштейн, Л. М. Собчик, К. Д. Ушинський, Й. Хейзинга, Н. Є. Хлопоніна, Г. П. Шевченко та ін.

Науковці підкреслюють: освіта є соціокультурною системою, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей), розвиток людської індивідуальності, підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі. Культурологічна парадигма набуває неабиякого значення для виховання в підростаючого покоління толерантної поведінки в полікультурному та міжкультурному середовищі, поваги до інших [6, с. 11].

Українське суспільство переживає період стрімких далекосяжних змін: технологічний прогрес, міжнародну торгівлю, розвиток комунікацій, світову конкуренцію. Усе це вимагає дотримання високих моральних чеснот. Тому духовний розвиток молоді, виховання високого рівня моральної культури дуже важливі у наш час, адже, як указують дослідники, спостерігається таке явище, як негативний вплив засобів масової інформації на молодь, а часто й невідповідність між інформаційно-культурним потенціалом суспільства і тією його часткою, що використовується молодими людьми [1, с. 598]. І тому виховання людини, яка б протистояла духовній деградації, моральному та фізичному виснаженню, мають на себе взяти школа, загальноосвітня і вища, як освітній осередок, що може вплинути на учня / студента духовно.

Розуміння духовних цінностей стає важливим фактором розвитку суспільної і національної самосвідомості. Кожний шкільний предмет є інструментом становлення особистісних якостей людини, її соціальних і духовних орієнтирів. Не є винятком і навчальний предмет «Іноземна мова», який є «не тільки як засобом спілкування, пізнання світу, а й засобом залучення до національної культури» [5, с. 12], а також «одним із важливих засобів розвитку духовно-морального світу школяра, його національної самосвідомості, врешті решт – мовної особистості» [Там само]. Однак,

зазначимо, сьогодні наявне недостатнє використання виховних можливостей «багатофакторного», «багатоцільового», «полікультурного» цього навчального предмета.

Метою оволодіння іноземною мовою, в тому числі й англійською, є залучення до іншої культури й участь у діалозі культур. Тому на уроках іноземної мови вирішуються не тільки завдання продуктивної людської діяльності в умовах «соціальної взаємодії людей», що спілкуються [5], але й формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, усвідомлення принципів толерантності, полікультурності, плюралізму (тобто прийняття та розуміння інокультури, терпимість до людей інших поглядів, вірувань). Отже, вивчення іноземної мови – це додаткова можливість залучення учнів до цінностей світової та національної культури.

Тривожна тенденція до недооцінки важливості дотримання культурно-етичних норм спілкування, дефіциту моральної культури загалом і культури спілкування зокрема, що намітилася в суспільстві (особливо в молодіжному середовищі), примушує шукати резерви виховного впливу на молодь. Уявляється, що одним із таких резервів може бути більша орієнтація на культуру країни мови, що вивчається, урахування культурних, поведінкових, традиційних, побутових особливостей у спілкуванні іноземною мовою. Для вирішення цієї проблеми вчителю потрібно не тільки знання методики викладання, але й вміння спрямовувати свою діяльність на виховання моральної культури в процесі навчання іноземної мови.

Мета статті – схарактеризувати ефективні методи та прийоми виховання моральної культури, які можна застосовувати на уроках англійської мови.

Результати дослідження. У науковій літературі визначається, що моральна культура особистості – це характеристика морального розвитку особистості, в якій відображено ступінь засвоєння нею морального досвіду суспільства, здатність послідовного здійснення в поведінці і стосунках з іншими людьми цінностей, норм і принципів, готовність до постійного самовдосконалення [2]. Особистість акумулює в своїй свідомості й поведінці досягнення моральної культури суспільства. Завдання формування моральної культури особистості полягає в досягненні оптимального поєднання традицій і новацій, в поєднанні конкретного досвіду особистості і всього багатства суспільної моралі. Елементами моральної культури особистості є культура етичного мислення («здатність морального судження»), вміння користуватися етичним знанням і розрізняти добро и зло), культура почуттів (доброзичливе ставлення до людей, зацікавлене і щире співчуття їхніх прикрощів і радостей), культура поведінки й етикет.

Більшість сучасних методистів (Т. С. Алієва, Г. І. Вороніна, Є. С. Мешкова, С. Ю. Ніколаєва, І. С. Якиманська та ін.) підкреслюють надзвичайну виховну роль уроків англійської мови, які є для учнів вікном в іншу країну, в її культуру і самобутність. І. С. Якиманська підкреслює, що основним принципом навчання іноземної мови є його особистісно орієнтована спрямованість на мовну особистість того, хто навчається. Мовна особистість – багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності, вчинків, що включають виявлення й характеристику мотивів і цілей, що рухають розвиток особистості, її поведінку, керують її текстовиробництвом і врешті решт визначають ієрархію смислів і цінностей в мові моделі світу [7, с. 47].

Виділяються такі виховні цілі уроків англійської мови, як-от:

- 1) формування поваги до мови й культури носіїв мови;
- 2) виховання комунікативно-мовленнєвого такту, комунікабельності в спілкуванні з однолітками і дорослими;
- 3) виховання активності в рішенні комунікативних і пізнавально-пошукових завдань;
- 4) залучення до самостійного виконання завдань, роботи з довідковою літературою, закордонними джерелами інформації [3, с. 4].

Таким чином, шкільний курс англійської мови повинен відповідати комунікативно-побутовим потребам учнів, формувати у них такий рівень комунікативної компетенції іноземною мовою, який дозволяє в умовах прямого чи опосередкованого контакту успішно вирішити завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм і традицій культури цієї мови.

Основною метою навчання іноземної мови є розвиток особистості школярів, здатної і бажаної брати участь у міжкультурній комунікації на мові, що вивчається, і самостійно вдосконалюватися в іншомовній мовленнєвій діяльності. Виховання особистості передбачає [4; 5]:

- розвиток психіки особистості загалом, тобто мислення, пам'яті, почуттів, уяви;
- формування світогляду, тобто системи поглядів і переконань;
- формування рис характеру (наполегливості, працелюбності, цілеспрямованості, допитливості, активності);
- засвоєння загальноприйнятих норм поведінки (чемності, витриманості, дисципліни, такту);
- розвиток естетичних поглядів;
- розвиток різних нахилів і здібностей, потрібних сучасному суспільству;
- розвиток потреб у подальшій самоосвіті.

Важливо враховувати також і виховне значення особистості вчителя, що визначається рівнем його професійної компетенції, загальною культурою, особистісними якостями, вміннями встановити тісний контакт з учнями, заслужити їхню повагу і, головне, захопити педагогічною діяльністю.

Безперечно, уроки англійської мови повинні бути не тільки змістовними, але й цікавими, мати виховну складову, тому що, навчаючи, учитель повинен виховувати своїх учнів, розвивати їх особистість. Навчальний матеріал необхідно подавати учням доступно і зрозуміло, враховуючи їх вік, можливості, здібності, інтереси. Повноцінна робота в класі можлива при умові, що діяльність дітей на уроці й поза уроком добре організована.

При плануванні уроку необхідно визначити його виховний ефект: чи пробудить він у дітей доброту, повагу до старших, до товаришів, бажання допомогти тому, кому важко дається навчання, бажання робити добрі вчинки, чи з'явиться воля перебороти труднощі в засвоєнні англійської мови, чи вплине урок на формування світогляду школярів і вдосконалення культури розумової діяльності.

Так, для учнів молодших класів, які люблять розучувати вірші, відгадувати загадки, співати пісні, грати в різні ігри, інсценізувати забавні сценки, казки, необхідно на уроках англійської мови застосовувати різноманітні ігрові технології, добирати такий навчальний матеріал, який у ненав'язливій формі формуватиме світогляд школярів, розвивав такі риси, як дружелюбність, чесність, увічливість, толерантність, щирість тощо.

Учням-підліткам цікаво пізнавати про життя та навчання школярів англійських країн, їм подобається слухати англійську та американську музику. Тому незамінними помічниками у навчанні є аудіозаписи: учні прослуховують тексти, діалоги, вірші, пісні, що сприяє роботі над вимовою, інтонацією, технікою читання.

Для старшокласників інтерес представляють країнознавчі матеріали. На уроках вони дізнаються багато нового про Велику Британію, США, Австралію, Канаду та інші англійськомовні країни. Учням цікаво замислюватись над серйозними проблемами, дискутувати; спілкуватися зі своїми зарубіжними ровесниками. Тому доцільно проводити нестандартні уроки англійської мови: уроки-дискусії, круглий стіл, інтернет-конференції, заочні подорожі, екскурсії. Наприклад, інтерес восьмикласників до бесіди за темою «Школа» можна стимулювати таким чином: *Сьогодні ми проводимо телеміст «Крий Різ – Ньюкасл». Поговоримо з англійськими ровесниками про особливості шкільного навчання в українських й англійських школах, про улюблені предмети, про допомогу батькам вдома під час канікул, про волонтерську роботу, спортивні змагання тощо.*

Учням подобаються ситуації, що відображають реалії сучасного життя, суспільно-політичні, економічні, культурні, екологічні проблеми країни та світу, тому роль телевізійного ведучого, блогера, гід туристичного агентства та ін. приваблює їх. Можна запропонувати такі завдання:

- Ви міжнародний коментатор. Прокоментуйте подію...;
- Ви популярний блогер. Опишіть подію...;
- Ви туристичний гід. Проведіть екскурсію по Лондону...

Ефективними методами і прийомами, що сприяють вихованню моральної культури на уроці англійської мови, є, передусім, колективні форми взаємодії, серед них: групова робота, робота в парах, рольова гра, які можна проводити у режимах «учитель – учень»; «учень – учитель»; «учень – учень» та ін. Наприклад, у 7 класі можна запропонувати такі рольові ігри: «*What Do You Prefer?*», «*What's the Book About?*» («учитель – учень»: ініціативна репліка належить учителю, реактивна – учневі); «*Who Is Your Favorite Writer?*» («учень – учитель»: ініціативна репліка належить учневі, реактивна – учителю); «*A Good Piece Of Advice*», «*Booklovers*» («учень – учень»: вправа виконується в парах одночасно; кожний із учнів грає свою роль).

Для роботи в парах доцільно використати такі завдання:

1. Складіть й інсценуйте діалоги-привітання. Не забувайте урізноманітнити і привітання, і слова подяки.

2. Складіть діалог, відтворюючи репліки та використовуючи слова, які характеризують людину:

- ... ?

- Я ціную в людині...

- ... ?

- Прагну розвивати...

- ... ?

- Мені (в людській натурі) необхідно викорінювати такі хиби, як...

-

- Мені не подобаються люди, в яких немає ані...

- Навряд чи я буду спілкуватися з людиною, якщо вона

Маючи на увазі виховання моральної культури учнів, учитель повинен добирати для обговорення такі тексти, які б містили етично важливу інформацію. Наприклад, обґрунтуйте справедливість думки: *«He jests at scars, that never felt a wound» (Shakespeare)*.

Значний виховний потенціал мають завдання на створення та захист презентацій на теми:

1. Знайдіть крилаті вислови, авторами яких є видатні англійські поети та письменники. Оберіть афоризм, який найбільш за все заставив вас замислитися. Розкажіть про цей крилатий вислів (автор, твір, епоха, історія, значення, особливості уживання). Обґрунтуйте справедливість думки.

(Наприклад, афоризми Шекспіра: *An honest tale speeds best, being plainly told; Something is rotten in the of Denmark; Too swift arrives as tardy as too slow.*)

2. Випишіть із словника фразеологізми, які характеризують вчинки та якості людини (наприклад, лінощі, працелюбство, ум, гордість, зухвальство тощо). Зробіть висновок: які якості людини більш за все поважають англійці, а які вважають поганими?

Дієвим засобом не тільки формування комунікативних і мовленнєвих умінь і навичок учнів, але й їхнього морально-культурного розвитку, є робота з текстами різних стилів і жанрів, у тому числі й художніми.

Завдання. 1. Прочитайте текст.

У народі поняття добра і зла пов'язувалися з такими важливими поняттями, як людина, рід, діло, розум, доля, душа, серце. У стародавніх іменах Доброслав, Добромисл теж не випадковою є перша частина. Називаючи так дітей, батьки вірили, що у них буде добра, світла доля. У вітаннях, побажаннях люди зичили одне одному саме добра: «Доброго здоров'я!», «Добрий вечір!». У гостях, прощаючись, теж зичили тільки добра: «На добро!», «У добрий час!».

У народних казках ті герої, що чинять добрі справи, завжди одержують винагороду, досягають бажаного. Так високо люди оцінювали добро! (Із журналу).

2. Перекладіть текст англійською мовою.

3. Поясніть, чому переклад власних імен визиває труднощі. Чи потрібно їх перекладати? А в цьому тексті?

4. Передайте своїми словами головну думку тексту.

Отже, серед тем, обговорюваних під час вивчення англійської мови, є багато нагальних проблем: толерантність, сучасна сім'я, доброчинність, глобалізація та збереження національної культури, убогство і боротьба з ним, охорона оточуючого середовища тощо.

Пропонуючи для читання художні твори англійських письменників, учитель повинен зосередити свою увагу на їх виховному потенціалі, естетичній та етичній значущості. Учні, читаючи та аналізуючи текст, мають змогу включитися, до роздумів про проблеми, які ставить письменник, до обговорення їх.

Так, у 10 класі можна запропонувати для читання роман С. Моема «Театр». Робота над цим текстом сприятиме розвитку не тільки такого виду мовленнєвої діяльності, як читання, але й дозволить навчати іншомовному спілкуванню, використовуючи проблемні комунікативні ситуації, виховувати моральну культуру школярів. Однією із проблем, поставлених у романі С. Моема, є проблема відносин між батьками та дітьми, адже роль батьків у вихованні дітей незамінна: вони головні «проектувальники, конструктори і будівельники» дитячої особистості. Для її обговорення після прочитання твору можна запропонувати питання – *Can you?*:

- *Discuss some problems with your child in spite of her or his age?*

- *Confess the mistake, which you have done towards your child?*
- *Apologize before your child when you are wrong?*
- *Put yourself on your child's place?*
- *Just for a moment imagine yourself as a good fairy?*
- *Tell an instructive example from your childhood, which shows you from a good side?*

Робота над художніми текстами на уроках англійської мови та позакласних заходах сприятиме не лише осягненню культурних та соціальних особливостей життя народу, мова якого вивчається, але й формуванню особистостей з високим рівнем моральної культури.

Висновки. Процес сприйняття іншомовної культури відбувається через збагачення внутрішнього досвіду учня шляхом формування в нього пізнавальних і комунікативних умінь і навичок, виховання моральної культури.

Під час вивчення іноземної мови обговорюються й вирішуються проблеми, що дозволяють формувати навички критичного мислення, вміння співвіднести свої погляди з нормами суспільної моралі. Учитель має можливість формувати світогляд учнів, їхню моральну поведінку, оскільки предмет «Іноземна мова», крім конкретних лінгвістичних й екстралінгвістичних компетенцій, торкається питань відношення і поведінки дитини в тій чи іншій життєвій ситуації.

Таким чином, виховний потенціал творів художньої та нехудожньої літератури, практика їх перекладу і спеціального дискусійного обговорення достатньо великі, оскільки дозволяють формувати у школярів особистісно-значуще ставлення до моральних і духовних явищ, що забезпечую особистісне опанування напрацьованих суспільством духовно-моральних цінностей, ідей, принципів, ідеалів.

Процес навчання необхідно організувати таким чином, щоб іноземна мова вивчалася як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей.

Перспективним напрямом дослідження, на нашу думку, є подальший пошук дієвих прийомів розвитку моральної культури школярів на уроках англійської мови та їх подальше вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арапова Е. М. Нравственное воспитание на уроках иностранного языка // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». М., 2009. С. 15–20.
2. Буева Л. П. Духовність і проблеми моральної культури // Питання філософії. 1996. № 2. С. 3.
3. Воронина Г., Гевенталь И. Консультации: преподавание иностранных // Педагогические технологии. 2006. №3. С. 103–108.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів; ред. С. Ю. Ніколаєвої. Вид. 2-е, випр. і перероб. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. К. : Высшая шк., 1986. 335 с.
6. Сисоева С. О. Развитие освіти в условиях поликультурного глобализованого світу // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наукове видання; за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоевої, І. В. Соколової. Маріуполь: Ноуліж, 2001. С. 11–18.
7. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. №2. С. 31–41.

О ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ РЕДУПЛИКАЦИИ

М. Г. Сафарова

Азербайджан, город Баку. Азербайджанский Университет Языков

Abstract. *In order to determine the function of reduplication it is important to compare the variant reduplicated with the first variant that doesn't undergo changes. It is necessary to note that the stylistic function is more natural and universal function of reduplication. It is possible to speak about the stylistic function in case if the words reduplicated are used for expressive purposes. From the point of view of function reduplication is used as a grammatical means. As a grammatical means it is used in word formation.*

Keywords: *reduplication, reduplicant, reduplicator, stylistic function, word formation.*

Введение. Вопрос о том, является ли редупликация средством словообразования или нет, все еще остается спорным. Так, Е.Ф. Арсентьева и Р.Б. Валиуллина, исследовавшие феномен редупликации в английском и русском языках, определяют редупликацию как “самостоятельный способ словообразования, который может быть охарактеризован разнообразием форм проявления, а также высокой частотностью использования в словотворчестве, в особенности для выражения эмоций, отношения говорящего к предмету.

Результаты исследования.

Редупликация относится к продуктивному типу словообразования, что доказывается наличием разнообразных форм, используемых как в письменной, так и в устной речи” [3, с.13]. Примерно такого мнения придерживается и ряд других исследователей [9; 12]. Г.Б. Антрушина рассматривает редупликацию как самостоятельный словообразовательный процесс, в котором главной моделью является удвоение основы без фонетических изменений, либо с изменением корневой гласной (градационная редупликация) [2, 118]. Есть и другие мнения. Согласно О.Д. Мешковой [11] и Е.В. Федяевой [17] редупликация входит в состав словосложения в качестве конститuenta. Большинство исследователей все же сторонник того, что редупликация являет собой самостоятельный способ словообразования.

“Обязательным условием для определения функции удвоения в каждом конкретном случае – это возможность сопоставить повтор, удвоенное образование с неудвоенной, исходной единицей (корневой либо производной). Тем самым за пределами рассмотрения остаются слова, которые существуют только в удвоенной форме, – мотивированные повторы”, – пишет Н.Ф. Алиева [1, 16].

Существующие исследования показывают, что редупликация как способ построения слова используется на разных языковых уровнях. Выразительную, стилистическую функцию редупликации принято считать наиболее универсальной. Однако слово, редуплицированное в целях усиления экспрессивности, может и не быть словом-повтором. Редупликация сама по себе еще не есть грамматический способ. Как отмечает Ж. Вандриес, “...Грамматическое употребление вышло из употребления аффективного. Вначале повторение было только средством придать языку больше выразительности. ... Но мало-помалу этот прием потерял свою эмоциональную значимость, и показалось удобным его употреблять для обозначения избытка и излишка, не вкладывая в это обозначение никакого аффективного элемента” [4, 148]. Об использовании редупликации в стилистической функции можно говорить лишь в том случае, если слово-повтор, для которого в языке можно найти синонимы – нередуплицированные слова, употребляется в стилистических целях. Обычно такие редупликации приобретают диминутивную, гипокористическую, лаудативную или пейоративную коннотацию. Так, например, в бирманском языке некоторые структурные типы редупликаций используются только в стилистических целях [15, 187].

В кхмерском языке существует специальная поэтическая лексика. Одной из особенностей этой лексики является ее насыщенность повторами. И вне стихов такие повторы сохраняют свою поэтическую окраску. Редупликация как стилистическое средство широко употребляется в современном кхмерском поэтическом языке. Лонг Сеам отмечает тенденцию регулярно вводить повторы для усиления выразительности в политических текстах, в произведениях юмористического, сатирического плана. Например: *кае:нг-каа:нг* ‘тщеславный’, *ле:п-лап* ‘двуличный’, *тьранге:нг-тьранга:нг* ‘невежливый’ [10, 143-144].

Редупликация используется также на синтаксическом уровне – для выражения связи между словами и частями предложения. К.Абдулла рассматривает редупликацию как актуализатор предложения: “Редупликативная форма члена предложения, претендующего на актуализацию, сама по себе привлекает внимание как своеобразный актуализатор. ... Редупликация являет собой повтор члена предложения в составе предложения. Например: *yaxşı* ‘хороший, хорошо’ и *yaxşı-yaxşı* ‘хорошенько’, *gözəl* ‘красивый, красиво’ и *gözəl-gözəl* ‘красивее’, *ağıllı* ‘умный’ и *ağıllı-ağıllı* ‘умнее’. Удвоение члена предложения, естественно, направляет внимание на него, ... выделяет его среди других членов предложения, превращает его в рему. Например: *Böyük-böyük ağac gəmilər oynadan su* ‘Вода, качающая большущие деревянные корабли’ (“Книга Моего Деда Горгуда”). ... Редуплицированная часть становится центром предложения” [18, 142]. В индонезийском языке редуплицированное прилагательное и наречие сочетаются с префиксом *se-*: *kuat* ‘сильный’ > *sekuat-kuat tenaga* ‘изо всех сил, *waktu* ‘время’ > *sewaktu-waktu* ‘время от времени’ [13, 96].

В бирманском языке, особенно в его разговорном варианте, редупликация “служит способом выражения некоторых грамматических отношений и значений нескольких частных грамматических значений”. Удвоение используется и при образовании отдельных видов придаточных предложений, для связи предложений друг с другом, применяется как средство синтаксической связи главного предложения с некоторыми типами придаточного предложения, в первую очередь с уступительным придаточным предложением [15, 187].

В ряде языков редупликация прилагательных используется для обозначения множественности предметов. Это характерно для некоторых австронезийских и [7; 19] кхмерского языков [6, с.201-203]. Например, в мадурском языке, входящем в западноиндонезийскую группу австронезийских языков, редупликация прилагательного может выражать и множественность предметов, обладающих данным качеством: *Jambhuna ghi' ru-bhiru* ‘Плоды джамбу еще зеленые’ [13, 175]. В некоторых полинезийских языках редупликация сказуемого предложения применяется для согласования его с подлежащим [8, 44].

Редупликация как грамматическое средство чаще используется в словопроизводстве – при образовании слов и их форм, нежели в синтаксисе и стилистике. По мнению Н.Ф.Алиевой, здесь недостаточно выделять лишь словообразовательный и формообразовательный процессы. “В значительной мере специфичен также процесс транспозиции, охватывающий те случаи применения удвоения, когда оно образует единицы, по синтаксическим свойствам существенно отличающиеся от исходных. ... Отсутствие четких рамок для каждой части речи, превалирование синтаксических критериев над морфологическими в выделении частей речи составляет общую черту” [1, 18] многих языков, особенно языков Юго-Восточной Азии. “На этом фоне сплошь и рядом возникает такое различие в существенных синтаксических признаках, когда у исходного и удвоенного образования денотат фактически один и тот же, но обе единицы различаются как единицы разных классов или, чаще подклассов слов” [там же]. Так, нередки случаи, когда в разных языках слово с качественным значением в исходной форме употребляется как прилагательное в приименной позиции, а в удвоенной форме – как наречие в приглагольной позиции. “Название процессного признака, выраженное удвоением или неудвоенным словом, также может выступать со свойствами разных частей речи – глагола, имени, наречия (приглагольного определения)” [1, 18].

Так как денотативное значение исходного и производного слова одно, собственно образования нового слова в данном случае не происходит. Нет основания утверждать, что здесь имеют место отношения формообразовательного порядка, так как невозможно выделить формообразовательные, грамматические оппозиции регулярного характера. Поэтому Н.Ф.Алиева относит их как промежуточный характер явлений к особому процессу – транспозиционному [там же].

Этот вопрос, на наш взгляд, еще спорный. При редупликации “производная” единица может сохранять исходную категориальную принадлежность, или же самостоятельно или в сочетании с аффиксами менять исходную категориальную принадлежность. В последнем случае редупликация выполняет транспонирующую функцию. Это четко прослеживается на примерах из мадурского языка:

- глагол → существительное: *anjé* ‘жать’ → *njé-anjé* ‘нож для жатвы’, *berri* ‘давать’ → *beberri* ‘дар’;

- глагол → наречие: *tao* 'знать' → *tao-tao* 'неожиданно';
- прилагательное → наречие: *abit* 'долгий' → *bit-abit* 'наконец';
- существительное → наречие: *asar* 'вечер' → *sar-asar* 'вечером';
- существительное → глагол: *maléng* 'вор' → *mamaléng* 'воровать' [13, 176-177].

По мнению Я.Гонды, наречие проявляет склонность к передаче субъективных элементов содержания высказывания, поэтому повторы выступают естественным экспонентом слов этого класса [19, 192].

По-видимому, сферу процесса словообразования следует ограничить случаями, когда редуцированное слово имеет новое лексическое значение, отличное от значения редуцируемого слова. Редуцированное слово и редуцируемое слово могут принадлежать либо к одной, либо к разным частям речи. Примеры подобного словообразования можно найти во многих языках мира. Что касается сферы процесса формообразования, то она должна охватывать те случаи, когда редуцированное слово в отличие от редуцируемого слова имеет новые, дополнительные значения не лексического, а грамматического порядка. Это – повторы со значениями степеней качества, вида и способа действия, а иногда и со значением множественности (ср.: [1, 19]).

Для таких случаев некоторые авторы употребляют другие термины, избегая понятий формообразования и словообразования. Например, исследователи вьетнамского языка И.И. Глебова и А.Н. Ситникова делят повторы не на формообразовательные и словообразовательные, а на производимые и воспроизводимые [5]. Н.Ф. Алиева объясняет это тем, что «такая классификация ... позволяет обойтись без выяснения критериев формообразования, которые во вьетнамском языке весьма неясны. Все же ... авторы не могут не отметить различий между грамматическими и лексическими значениями» [1, 19].

Связь структурных типов редукации с вышеуказанными функциями словотворчества весьма сложная. На основании имеющихся материалов можно сказать, что дивергентная редукация нигде не грамматизируется в сколько-нибудь значительной степени, т.е. не используется для образования грамматических форм слов. Она обычно служит для образования новых слов или же стилистических синонимов, которым присущи значения собирательности, различные оценочные значения.

Как заметила и Н.Ф. Алиева, неполная и частичная тождественная редукация в разных языках используется то для словообразования, то для формообразования, то для транспозиции. Единство функций не обнаруживается даже в пределах одной языковой семьи [там же]. Например, в тагальском языке, принадлежащем австронезийской семье языков, частичная редукация применяется в основном как формообразовательное средство, тогда как в индонезийском языке, входящем в ту же семью языков, она употребляется для словообразования. В тибетском языке редукация не используется для образования грамматических форм [16], а в бирманском языке она выступает и в этой функции [15]. В мальгашском и ряде индонезийских языков невозможно точно разграничить словообразовательные и словоизменительные средств. Это относится и к способу редукации, используемому, то как лексический, то как грамматический.

Выводы. Существующие исследования показывают, что редукация как способ построения слова используется на разных языковых уровнях. Выразительную, стилистическую функцию редукации принято считать наиболее универсальной.

Таким образом, редукация используется на разных языковых уровнях и в разных языках выполняет разные функции. Наиболее универсальной является стилистическая функция.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Алиева Н.Ф. Слова-повторы и их проблематика в языках Юго-Восточной Азии (вместо предисловия) // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы повторов. М.: Наука, 1980, с.3-22.
- 2 Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. М.: Дрофа, 2001.
- 3 Арсентьева Е.Ф., Валиуллина Р.Б. Редукация в современном английском и русском языках // Филология и культура. 2013, № 1 (31), с.12-16.
- 4 Вандриес Ж. Язык. М.–Л., 1937.
- 5 Глебова И.И., Ситникова А.Н. Грамматическая классификация неосложненных повторов в современном вьетнамском языке // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы повторов. М.: Наука, 1980, с.48-75.
- 6 Горгониев Ю.А. Грамматика кхмерского языка. М., 1966.

- 7 Демидюк Л.Н. Удвоение на синтаксическом уровне в индонезийском языке // Языки Китая и ЮВА. Вопросы синтаксиса. М., 1971, с.130-140.
- 8 Крупа В. Язык маори. М.: Наука, 1967.
- 9 Крючкова О.Ю. Редупликация как явление русского словообразования. Дисс. ... докт. филол. наук. Саратов, Саратовский государственный университет, 2000.
- 10 1980 – Лонг Сеам. Повтор в кхмерском литературном языке // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы повторов. М.: Наука, 1980, с.139-154.
- 11 Мешкова О.Д. Словообразование в современном английском языке. М.: Наука, 1976.
- 12 Минлос Ф.Р. Редупликация и парные слова в восточнославянских языках. Дис. ... канд. филол. наук. М.: Институт славяноведения РАН, 2004.
- 13 Оглоблин А.К. Материалы по удвоению в мадурском языке // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы повторов. М.: Наука, 1980, с.165-177.
- 14 Оглоблин А.К. Грамматика индонезийского литературного языка. СПб., Изд. С.-Петербург. ун-та, 2008.
- 15 Омелянович Н.В. Удвоение в разговорной форме современного бирманского языка // Языки Юго-Восточной Азии. Проблемы повторов. М.: Наука, 1980, с.178-207.
- 16 Семичов Б.В. Некоторые лексические особенности тибетского языка // Тибетика (Материалы тибетологического семинара). Улан-Удэ, 1971.
- 17 Федяева Е.В. Редупликация как одно из средств репрезентации неопределенного количества // Известия РГПУ им.А.М.Герцена (СПб.). № 33 (73), 2008, с. 469–472.
- 18 Abdulla K. Azərbaycan dili sintaksisinin nəzəri məsələləri. *Yenidən işlənmiş və tələvələr edilmiş ikinci nəşri*. Bakı: MTM-Innovation, 2016.
- 19 Gonda J. The Functions of Word Duplication in Indonesian Languages // *Lingua*, 1950, vol.2, № 2, 170-197.

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ПОВЕСТИ А.П. ЧЕХОВА «ОГНИ» (ЧАСТЬ ВТОРАЯ)

д.филол.н., профессор **Филат Т. В.**

Украина, Днепр, ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины»

Abstract. The second article, devoted to the analysis of the artistic originality of space and time in the «Lights», examines Chekhov's concept of the main existential categories – time and space. The story reflects the process of chronotopization characteristic of Chekhov's prose, which is associated with the special semantic-structural role of space and time in creating the main ideological content of the work. A.P. Chekhov is the bearer of a new temporal consciousness in the literature of the late 19th century.

The two-part structure of the narrative of «Lights» is a combination of heterogeneous spaces and different times. The integrity of the story is provided by the main personified narrator, quoting the «insert story» told by the engineer Ananiyev. «A Tale in a Story» allows you to combine fragments of different temporal modalities (past – present), where the reverse flow of time is also possible.

Keywords: space-time continuum, plot-conceptual unit of a work, temporal consciousness, retrospective character of narrative time.

Введение. В обрамлении «Огней» описание пространственно-временного континуума не только занимает основной повествовательный объём, но и несёт в себе важнейшую идеологическую нагрузку. Обозреваемое пространство стройки в самом начале детализировано: «Высокая, наполовину готовая насыпь, кучи песку, глины и щебня, бараки, ямы, разбросанные кое-где тачки, плоские возвышения над землянками, в которых жили рабочие, – весь этот ералаш, выкрашенный потёмками в один цвет, придавал земле какую-то странную, дикую физиономию, напоминающую о временах хаоса» [1, с. 105-106]. Миметический пейзаж локуса ночной стройки, «селекция» и «комбинаторика» деталей, которые интенциональны, несомненно семантизируются писателем через видение рассказчика, подчиняясь художественной задаче подчеркнуть отсутствие «порядка». Перечислительное наименование предметов мотивируется «свежими глазами» повествователя, который признаётся, что «никогда в жизни не находился при такой исключительной обстановке» [1, с. 105]. В ночном колорите пейзажа стройки наряду с перечислением разных предметов, её заполняющих, свидетельствующих о трудовой деятельности человека, возникают и прямые оценочно-обобщающие характеристики пространства стройки: «ералаш», «времена хаоса» «во всём, что лежало передо мной, было ... мало порядка» [1, с. 106]. Всё это усиливает ключевой лейтмотив неупорядоченности локуса стройки, который затем дополняется темой сложной неупорядоченности в духовном мире людей, неоднозначности действительности. Эта тема начинается обрисовкой разного восприятия огней персонажами, затем развивается спором о пессимизме, рассказом Ананьева об «истории с Кисочкой». Всё это даёт основание повествователю прийти в финале к выводу о трудности постижения мира и человека. Данная концепция вызвала, как известно, нарекания со стороны ряда современников А.П.Чехова, заставив его защищать в письмах, представляющих эстетическую саморефлексию, новый интенциональный теоретико-эстетический подход, который был реализован в «Огнях» [2, с. 321-322, с. 531] как «открытом произведении».

В пейзаже ночной стройки наряду с предметными деталями есть и темпоральные приметы: прямые – «выкрашенный потёмками» – и косвенные – «силуэты людей» (силуэты различимы в темноте). А в возникшее у повествователя сравнение увиденного вводится выражение «времена хаоса» [1,106] как картина отдалённого прошлого. Благодаря этому совмещаются приметы разной темпоральности – прошлого и временного, синхронного повествованию: «силуэты людей», «стройные телеграфные столбы», которые «портят ансамбль картины и казались не от мира сего» [1, с. 106]. Но смешение времён происходит в сознании повествователя, поэтому ночное природное время психологизировано, передаёт настроение повествователя и служит созданию определённой атмосферы места действия, в котором заложен один из центральных лейтмотивов произведения, восходящих к чеховской концепции

действительности – бытия, полного неразгаданных тайн («важная тайна была зарыта под насыпью...»), непонятности человеческих отношений, разных взглядов на мир, которые нельзя свести к одной обобщающей формуле, а можно лишь констатировать, как сделал это повествователь: «ничего не разберёшь» и «ничего не поймёшь на этом свете» [1, с. 140].

Авторский хронотоп стройки, конкретизируя модель хронотопа «встречи на большой дороге», дан в процессе формирования, через обрисовку времени «августовской» ночи и пространства ночной стройки в начале «Огней», а затем вариативно – через восприятие повествователя в другое время – даётся тот же, но изменённый благодаря времени рабочего утра локус, где, как и у импрессионистов, ведущую роль играют своеобразие психологии видения человека в какой-то определённый момент времени и освещённость «картины» – (слово это возникает в тексте) [1, с. 106]. Ночная таинственность темноты порождает мысль о первозданном хаосе, о «важной тайне», о легенде – «библейских огнях» [1, с. 107], а прозаизм утренней сцены на стройке лишён таинственности, и ничего, что будоражило бы воображение, здесь нет. А.П. Чехов, несомненно, использует сложившуюся ещё у романтиков психологическую мифологию разницы «ночи» и «дня», мотивируя атмосферой ночи и введение доверительного рассказа-исповеди Ананьева. Эта изменчивая динамика центрального хронотопа «Огней», психологически мотивированная и передающая природное темпоральное движение в пределах одного и того же пространства, – одно из важных художественных завоеваний Чехова в создании пространственно-временного континуума произведения.

Уже первая фраза повести имплицитно обозначает некое закрытое пространство: «За дверью тревожно залаяла собака» [1, с. 105], – которое затем конкретизируется как «барак» [1, с. 105], а потом даётся открытое близлежащее («лежало передо мной...») – пространство стройки [1, с. 105-106], сменяемое обозрением отдалённого пространства с насыпи («Мы взобрались на насыпь...»). Определяется и природное, астрономическое время: «Ночь была августовская, звёздная, но тёмная» [1, с. 105]. Мотив темноты усиливается и упоминанием о «потёмках», «ночной мгле», «далёкой мгле», «ночной тишине». Повествователь прямо после фиксации времени определяет более масштабное открытое пространство, где предстоит развиваться дальнейшим событиям: «Я был на линии железной дороги, которая ещё только строилась» [1, с. 105]. Восприятие этого «чужого», впервые увиденного рассказчиком пространства рефлексивно им осознаётся как субъективное, связанное с тем, что он «случайно» попал в «исключительную обстановку», в какой «никогда в жизни не находился», поэтому «эта звёздная ночь казалась» ему «глухой, неприветливой и темнее, чем она была на самом деле» [1, с. 105]. Этой фразой, связанной с обозрением повествователем пространства-времени ночной стройки, вводится тема субъективного восприятия действительности, культивируемого импрессионистами, которое лапидарно-концентрированно предстанет в ситуации разного видения – трактовке огней всеми героями с разных их идейных позиций, в центрирующем произведение споре о пессимизме, в несовпадении точки зрения автора не только со спорящими, но и с повествователем, который в споре не участвовал, но под влиянием всего услышанного и увиденного мысленно предложил более широкий итоговый антологический вывод: «Ничего не разберёшь на этом свете!» и «Да, ничего не поймёшь на этом свете!» [1, с. 140]. С этим выводом автор до конца не солидаризируется. «Огни» завершаются фразой о восходящем солнце, в образе которого заложена сема циклизации времени: постоянство восходящего солнца. Мифопоэтический «солярный» подтекст этого образа благодаря возможным читательским ассоциациям с платоновской [3, с. 255-257] и фольклорно-славянской [4, с. 36-37] интерпретациями несёт радость и оставляет надежду на возможность познания сложности бытия.

В начальном пространстве – стройке ночью – подчёркивается таинственное царство хаоса: «мало порядка», «безобразно изрытая земля», напоминание о «временах хаоса», – где доминирует темнота («тёмная ночь» [1, с. 105], «густеет тёмная ночь» [1, с. 108], «темнее» [1, с. 105], «потёмки» [1, с. 106], «ночная мгла» [1, с. 106], «далёкая мгла» [1, с. 106], «загробные потёмки» [1, с. 107]), хотя есть и описание ночных огней [1, с. 106-107]. Первоначальному описанию пространства противостоит оно же, данное в темпоральности утра, когда светает и нет ночной таинственности, всё уже хорошо видно: и люди, и животные, и сама стройка [1, с. 140], что акцентируется и финальным положением фразы, выделенной в абзац, со значащим многообразием: свет, связанный с восходящим солнцем. В «Огнях» природное время, которое меняет характер восприятия пространства основным повествователем, вбирает и функцию

развития сюжетного времени. В подтексте всей характеристики места действия в «обрамлении» произведения, в динамической его вариативности, зависящей от времени, у основного повествователя можно усмотреть внутреннюю обеспокоенность за «российское пространство», Россию». Своеобразная циклическая структура наррации в этом произведении, возникающая благодаря «обрамлению», где дан вариативный повтор дескрипции того же локуса (повторение, вводящее новый аспект, Ю.Кристева считает приёмом создания правдоподобия [5, с. 247]), построена на воссоздании природного цикла «ночь – день». Но это не простая темпоральная рамка, не «хронизация» событий, а складывающаяся по ходу повествования концептуализация роли времени. Возникает репрезентация времени как важной активной стороны жизненного процесса, как функциональной категории человеческого бытия и сознания, создаётся двойная темпоральность: миметическая – через воссоздание физического природного времени и времени социально-исторического – с помощью выбора основного пространства «Огней» как стройки железной дороги, характерной для конца 1880-х гг. в России [6, с. 227-228], – и метафорическая, метонимически характеризующая пространство страны в последние десятилетия XIX столетия, когда всё находилось в процессе преобразования. Как знак буржуазной цивилизации рассматривает Ананьев стройку железной дороги: «В прошлом году на этом самом месте была голая степь, человеческим духом не пахло, а теперь поглядите: жизнь, цивилизация!» [1, с. 106]. Он – сторонник создающей цивилизации, а сознание студента, для которого огни «настоящего» ассоциируются с легендарно-библейским временем, обращено к разрушительной, военной цивилизации: «лагерь амалекитян или филистимлян», «стан» «ждёт утра, чтобы подраться с Саулом или Давидом» [1, с. 107]. А.П.Чехов этим разным «ходом мысли» персонажей передал их разное мироощущение и миропонимание.

Итак, в основе пространственно-временного континуума «Огней» лежит традиционный хронотоп «встречи на большой дороге». Но он вводится в повествование не сразу: «Огни» начинаются со своеобразной сценки-экспозиции, построенной на реакции людей (их имена сразу называются, кроме имени повествователя, названного «доктором»), прореагировавших на тревожный лай собаки, заставившей их покинуть барак, но они ничего не обнаруживают, что заставляет инженера Ананьева объяснить всё характером Азорки [1, с. 105]. Эта сцена с участием людей и собаки дается в повествовательном настоящем, которым отмечен и ночной пейзаж стройки, и восприятие огней, и спор об отношении к бытию, что занимает достаточно большой отрезок текста [1, с. 105-108]. А лишь затем, ретроспективно нарушая линейное течение повествовательного времени, вводится хронотоп «встречи на большой дороге» – рассказ повествователя о причинах, приведших его на стройку: «Поздно вечером я возвращался верхом с ярмарки... и заблудился... постучался в первый попавший барак» [1, с. 108], – где и встретился с инженером Ананьевым и студентом фон Штенбергом. Этот хронотоп оказывается основой сюжета, местом действия произведения, он имеет локальные темпоральные (с ночи до утра) и пространственные координаты (стройка участка железной дороги), создающие наряду с классическим хронотопом «встречи – разлуки» [7, с. 41] некое художественное единство места и времени. Формируется авторский хронотоп встречи ночью на стройке железной дороги главных героев «Огней», конкретизирующий классический хронотоп, что создаёт композиционную стройность и законченность произведения, а «вставная история» дополняет тему «неразберихи», взаимонепонимания, проступающих и во взаимоотношениях Ананьева и Кисочки, воссозданных во «вставной истории». Пространство-время «Огней» превращается в знак России 1880-х гг., хотя имеет конкретные, представленные в тексте координаты, которые семиотизируются, обретая сущностную, качественную характеристику. Таким образом, темпорализированное и динамизированное пространство «Огней» выступает не только как место действия и объект наблюдений повествователя, но и как сила, воздействующая на его восприятие пространства-времени стройки. Это сочетание бытового, данного метонимически, и метафорического времени-пространства станет характеризующей чертой модернистского художественного мышления [8, с. 71].

Думается, что и в конце 1880-х годов, как верно считает А.П. Чудаков, переломных для чеховской поэтики [9, с. 193], начинает формироваться авторская «хронотопичность», вырастающая на почве творческой трактовки известных традиционных хронотопов и формирования новых. В новаторских «Огнях» присутствие хронотопичности очевидно, тут встречаемся с эффектом включения «в универсальный и объемлющий образ пространства-времени» «частных хронотопов» [7, с. 184]. Произведение организовано как «повесть в рассказе»,

где присутствуют два разных самостоятельных и непохожих по своей психологии и манере повествования нарратора: основной, безымянный, близкий по своей нарративной позиции к типу «объективного» повествователя, хотя и представленный как «я» (гомодиегетическая форма наррации), который дословно, без комментариев цитирует второго рассказчика – «я» «вставной истории», рассказанной Ананьевым (исповедально-«дорожной»). Их непохожесть, которая, как верно отметила Н.Е.Разумова, проявляется в «двух диаметрально противоположных системах повествования – «от Ананьева» и «от рассказчика» [10, с. 33], проступает и в разном восприятии и передаче пространства и времени. Поэтому представляется возможным разделить для анализа составные компоненты структуры «Огней», посвятив им отдельные статьи.

Основной, структурообразующий хронотоп «Огней» формирует кольцевую композицию на основе мотива «вечного возвращения» природного времени «ночи – дня». Но описание стройки ночью и утром, данное через обозрение повествователя, что его психологизирует, не представляет собой простого возвращения к исходному, не повторяет, а варьирует его восприятие, акцентируя роль течения времени и субъективно-личное его «переживание» повествователем. А.П.Чехов, обратившись к форме «повести в рассказе», создаёт не только «рассказанное время» (*erzählte Zeit*), фиксируя природную темпоральность в рамках хронотопа «ночь – день» на стройке, но и «время рассказывания» (*Zeit des Erzählens*) «вставной истории» Ананьевым, данного как устная коммуникация. Во «вставке», имеющей длительность «времени рассказывания», есть и своё «рассказанное время», где присутствуют даты, астрономическое время, время психологическое, время памяти. Время рассказывания точно не определено, протекает в рамках после отмеченного повествователем часа ночи [1, с. 108], но не достигает утра, ибо персонажи засыпают. При этом в обрамлении предстаёт эпическая размеренность изображения пространства-времени, в рамках которого даётся последовательное течение событий временного пребывания повествователя на стройке, а во «вставной истории» господствует «эмотивное», эмоционально окрашенное время из-за того, что это время мемуарно-исповедальное, где разные темпоральные модусы – прошлое и настоящее – смыкаются в феномене времени воспоминания рассказчика Ананьева, создают некую пульсирующую точку пересечения его «я» прошлого времени с его «я» в настоящем.

Художественное пространство, как и время, тоже не дано в свободной дескрипции, как это, например, любил делать И.С. Тургенев, а входит в повествование постепенно, разными масштабами обозрения повествователем: есть видимое вблизи пространство «строительной площадки», опредмеченное арсеналами характерных деталей – «кучи песку, глины и щебня», «ямь», «тачки», «землянки» [1, с. 105-106], даётся и более отдалённое «внезастроечное» пространство, которое видно с насыпи, с высоты насыпи [1, с. 106]. Таким образом, воссоздаётся реальный психологический процесс восприятия, где пространство имеет двойную темпоральность: ночное время и фиксация конкретного отрезка времени наблюдения стройки и огней. В деталях пейзажа стройки воспроизведены элементы пластических, предметных форм, соответствующих этому пространству в ночное время (темпорализация локуса). Возникает то, что В.Силантьева называет «пунктирной визуальностью» [12, с. 135], присутствующей и в живописи, и в литературе конца XIX века, когда пространство репрезентируют линейно выстроенные характерные детали, что акцентирует их значимость. Они даны в постепенном удалении от основного локуса (стройки и барака) обозрения. Приблизительно определяется местоположение первого «огонька» – «в саженьях пятидесяти от нас», второго, третьего, затем отмечается положение огонька – «отступя шагов сто» [1, с. 106], а затем «длинный ряд ...огней» даётся в «физической» и «идейно-эмоциональной», если воспользоваться делением Б.О. Кормана [13, с. 13], пространственной перспективе. Фиксируется расположенность огней в пространстве – «полукругом... влево» [1, 106]. А.П.Чехов воссоздаёт реальность зрительного обозрения пространства в его основном качестве – «протяжённости», а время – в его «длительности».

Производя свой отбор пейзажных деталей стройки, автор через повествователя как бы пролагает сквозь наррацию «смысловую линию», если обратиться к термину Г.Зиммеля [14, с. 152-169], руководствуясь в выделении критерием их значимости для конкретной истории, которую он предлагает, что и представляет семиотизацию деталей, важную для концептуального уровня «Огней». Центральный топос произведения, содержащий в себе и открытое пространство локальной стройки железной дороги, и более отдалённую её перспективу, отмеченную огнями, и пространство закрытое – барак, семантика которого

связана с понятием временного и неустроенного жилья, имеет очерченные устойчивые, а не подвижные границы, но он не статичен, ибо меняет свои очертания и наполненность в зависимости от природного времени, влияющего на психологию восприятия повествователя. Это и временное (и временное и неустроенное – «барак» для всех персонажей) темпорализованное пространство, в основе своей миметическое, но многослойное: в феномене стройки железной дороги отражается социально-историческое время (конец 1880-х гг.), когда шло бурное строительство железных дорог [6, с. 227-228], время природное (августовская ночь) и психологическое (повествователь под воздействием «ночных чар» субъективно воспринимает пространство). При этом, как верно подчёркивает Ю.Кристева, цитируя Франкастеля, «не существует пластического представления пространства, отдельного от интеллектуальной и социальной оценки...» [15, с. 565]. В «Огнях» художественное пространство не только миметично, составлено из элементов реального мира, но и семиотизировано, концептуально: оно метонимически своей неустроенностью, хаотичностью, «неразберихой», усиленными в утренней сцене «разборки» с мужиком, привозящим котлы не по адресу [1, с. 139], способствует формированию сквозной темы произведения – сложной неразберихи жизни.

Не только пространство в «Огнях» дано в его главной специфике протяжённости (далёкое – близкое, видение пространственной перспективы, приблизительный математический отсчёт расстояния [1, с. 105-108] – формула «тут недалече» [1, с. 137]), в категориях открытого (стройка, насыпь, «даль» в финале) и закрытого (барак) топосов, но и время, осмысливаемое как длительность, дано не только в природном масштабе «ночь – утро», но и в разных темпоральных единицах: от минуты до тысячелетий. Обращается внимание и на возраст человека: «не был ни молод, ни стар» [1, с. 109], «далеко до седых волос» [1, с. 138], что имеет значение в связи с тем, что Ананьев полагает возможным позволять себе пессимистический взгляд на жизнь старым людям [1, с. 111, с. 136-137]. Используются и темпоральные наречия: «теперь» [1, сс.106-107,110,140], «давно» [1, с. 108], «нескоро» [1, с. 108], «прежде чем» [1, с. 138], «немного погодя» [1, с. 140], в семантике которых заложено сравнение нынешнего с прежним [16, с. 107]. И «речь» повествователя, как и других персонажей, пронизана вниманием к темпоральной стороне человеческой экзистенции, что передаёт то обострённое внимание ко времени, которым отмечено сознание человека XIX – XX веков [17, с. 151-174]. Тем самым А.П.Чехов воссоздаёт реальную черту психологии восприятия-переживания времени своими современниками, их представления о линейном движении времени по вектору от прошлого к настоящему (разговор персонажей на насыпи об огнях в трактовке студента и концепция инженера), представляет время памяти (исповедь инженера), передаёт концепцию времени как обречённости «бытия–к–смерти» (позиция студента).

Выводы. Авторская концептуальная темпоральность включает в себя – через сознание повествователя – циклическое природное время вечного возвращения, единица которого дана в темпоральных рамках «ночь – утро», в восходящем солнце, а в хронотопе стройки железной дороги метонимически зафиксирована специфика исторического времени России 1880-х гг. Всё это свидетельствует об усложнённой и концептуализированной пространственно-временной структуре «Огней», чему способствует авторская актуализация смысла традиционного хронотопа случайной «встречи на большой дороге». Но это не «направленное» движение в пространстве, а остановка на строительстве железной дороги, которая составляет авторский хронотоп. Оба эти взаимосвязанных хронотопа составляют этико-философский фундамент семантики и структуры «Огней», приобретая метафорическую характеристику времени начала социальных преобразований в России. «Частно-личное» время персонажей, помещённых в пространственно-темпоральные границы хронотопа стройки, данных вне топоса настоящего дома, что усиливает всю общую атмосферу «неустроенности» (пейзаж стройки, барачное существование, сложность взаимопонимания в споре, «история с Кисочкой», неразбериха в сцене с мужиком, неблагоприятный природный пейзаж финала), представляет собой «малое эпическое время», которое соотносено с общей историко-темпоральной перспективой российской действительности постройки железных дорог, что косвенно её датирует. При этом художественное время «Огней» содержит в себе концепты темпорального мышления студента (его концепция времени как «бытия-к-смерти»), линейные представления о времени созидательной цивилизации у Ананьева (во «вставке» возникает и биографическое, и мемуарно-исповедальное время), и субъективное психологическое восприятие природного,

циклического времени у повествователя и, наконец, обобщающую авторскую философскую идею пространства-времени. Она связана с осознанием А.П.Чеховым многомерности и единосущности мира в его пространственно-временных координатах, за чем стоит признание живой подвижности бытия, что реализуется в системе хронотопов – традиционных и авторских. А.П. Чехов психологизирует пространственно-временной континуум произведения, добивается ёмкости, объединяя мимесис с метафоричностью, метонимию, фрагментарность с обобщающей «знаковостью». Всё это достигается благодаря свободному синтезу реалистических и импрессионистических тенденций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чехов А.П. Огни // Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 тт./ АН СССР. Ин-т мир. лит. им. А.М.Горького. – М., 1985. – Т. 7. – С.105-140.
2. Переписка А.П.Чехова: В 3 т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.,1996.
3. Хайдеггер М. Учение Платона об истине // Историко-философский ежегодник, 86. – М.,1987. – С.255-275.
4. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян. – М.,1981.
5. Кристева Ю. Продуктивность, именуемая текстом // Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики: Пер. с фр. – М., 2004. – С.226-261.
6. Фаликова Н.Э. Американские мотивы в поздних романах Ф.М.Достоевского // Новые аспекты в изучении Достоевского. – Петрозаводск,1994. – С.199-241.
7. Теория литературы: В 2-х тт. / Под ред. Н.Д. Тамарченко. – М., 2004. – Т.1.
8. Гончарова-Грабовская С.Я. Пространственно-временной континуум русской драмы конца XX – начала XXI вв. // Научн. труды кафедры русской литературы БГУ. – Минск, 2004. – С.58-74.
9. Чудаков А.П. «Толстовский эпизод» в поэтике Чехова // Чехов и Лев Толстой. – М.,1980.
10. Разумова Н.Е. Творчество А.П.Чехова: Смысл художественного пространства (1880-е гг.): Пособие по спецкурсу. – Часть I. – Томск, 1997. – С.33-47.
11. Faryno J. Wstędy do literaturoznawstwa. – Wyg II. – Warszawa,1991.
12. Силантьева В.И. Художественное мышление переходного времени (литература и живопись): А.П.Чехов, И.И.Левитан, В.А.Серов, К.А.Коровин. – Одесса, 2000.
13. Корман Б.О. Практикум по изучению художественного произведения. – Ижевск,1977.
14. Simmel Q. Das Problem der historischen Zeit (1916) // Simmel Q. Zur Philosophie de Kunst. – Potsdam, 1922.
15. Кристева Ю. Текст романа // Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики: Пер. с фр. – М., 2004. – С.395-593.
16. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.,1999.
17. Гуревич А.Я. «Что есть время?» // Вопросы литературы. – 1968. – №11. – С.151-174.

**Proceedings of the
XX International Scientific and
Practical Conference
Social and Economic Aspects of Education in
Modern Society**

(Vol.3, December 25, 2019, Warsaw, Poland)

MULTIDISCIPLINARY SCIENTIFIC EDITION

Indexed by:



Passed for printing 20.12.2019. Appearance 25.12.2019.
Typeface Times New Roman.
Circulation 300 copies.
RS Global S. z O.O., Warsaw, Poland, 2019