

**Секция «Вопросы современной лингвистики»,
научный руководитель – Егурнова А.А., канд. пед. наук**

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ТОПОНИМА «АЛАБАМА»**

Анкудинова М.А., Малышева Н.В.

*Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: natasha@knastu.ru*

Алабама (Alabama) – изначально название племени, позже так стали называть реку, протекающую близ территории проживания племени, затем в 1819 году стал именоваться 22-й штат США. Само слово относится к языку чокто (Choctaw), но его произношение и написание напрямую зависели от языка и человеческого фактора. Вот всевозможные его вариации, в разное время отмеченные на картах и в прессе:

1) *Alibato* – в таком виде это слово впервые появилось в европейских источниках после экспедиции Эрнардо де Сото в 1540 г.;

2) *Alibatu* – версия Найта Элваса;

3) *Limatu* – Родриго Раньела;

4) французские источники начала 18 века – *Alibamon* и река соответственно – *Rivière des Alibamons*. Общее разнообразие написания слова также дополняют: *Alibatu, Alabato, Albama, Alebamon, Alibama, Alibamou, Alabatu* и *Allibamou*. Этот пример красочно иллюстрирует проблему точного фонетического определения слова (к примеру, неожиданное появление носового звука во французской версии *Rivière des Alibamons*).

Что же касается первоначального значения этого слова, то ученые лингвисты раскладывают его на «alba», означающее «растение» или «сорняки» и «ато» – «резать», «срезать», «собирать». И общее значение как «очистка от зарослей» и «собиратели трав», что может относиться либо к очистке земли в сельскохозяйственных целях, либо к сбору лекарственных растений. Этот пример помимо яркого подтверждения переноса названия групп людей на территорию их проживания, с лингвистической стороны представляет частный случай топонимической метонимии, который показывает лингвистическую проблему «нового света», произошедшее искажение изначального буквенного строя, повлекшее без сомнения фонетические изменения, есть исход языкового конфликта представителей разных языковых семей, довольно типичный для общей топонимии Америки.

**РЕПЕТИТОРСТВО И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ЧЕМ МЫ МОЖЕМ
ПОМОЧЬ ДРУГ ДРУГУ?**

Белецкая И.Е.

*Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: candy_cat@mail.ru*

Современные социальные реалии превратили репетиторство в широко распространенную и востребованную, но до сих пор вызывающую неоднозначное отношение профессию. С одной стороны, репетиторство успешно восполняет пробелы школьного и вузовского обучения. С другой стороны, зачастую заходит речь о недостаточной эффективности частных уроков по обучению иностранному языку. Связано это во многом с тем, что занятия с репетитором, в отличие от занятий в школе или вузе, не стеснены

никакими рамками и не определены никакими правилами. Отсутствие таких факторов как ограниченность времени урока и количества уроков для изучения одной темы, жестких рамок, характерных для школьной или университетской программы, вынужденной привязанности к УМК, и т.п., предоставляет репетитору полную свободу действия, с которой может справиться не каждый молодой специалист. На наш взгляд, определить ключевые моменты для эффективного построения частных занятий помогут обращение к основным принципам отечественной методики обучения иностранному языку, а также ценный опыт зарубежных ученых.

Относительно недавно репетиторство с точки зрения законодательства классифицировалось как противоправная деятельность – частное предпринимательство. Сегодня, в условиях экономического кризиса и демографической «ямы», характеризующихся сокращением рабочих мест, в том числе и в государственном секторе оказания образовательных услуг, феномен репетиторства становится весьма актуальным. Легализация этого бизнеса не представляет трудности, при этом спрос на подобные услуги значителен. Нами был проведен опрос репетиторов г. Комсомольска-на-Амуре и Хабаровска, который показал, что 80 % из 50 опрошенных не имеют и не предполагают иметь какую бы то ни было методическую поддержку своей работы со стороны официальных систем среднего и высшего образования, равно как и от научного и методического сообществ. Вместе с тем, респонденты были единодушны в том, что в вузе при изучении методики преподавания иностранного языка внимание главным образом сконцентрировано на ее применении в условиях школы, что далеко не всегда срабатывает применительно к частной практике. В этой связи изучение спектра используемых практик и исследование научно обоснованных методик, помогающих репетиторам иностранным языков, можно считать своевременным и актуальным.

Исследования показывают, что усвоение иностранного языка во многом определяется взаимно пересекающимися влияниями когнитивных механизмов и условий, в которых происходит учебный процесс [12; 13]. Очевидно, что в этой связи важная задача репетитора – создать оптимальную среду, максимально благоприятствующую усвоению материала. Важной особенностью работы репетитора является специфическое отношение учащихся к предмету и к целям изучения языка. Согласно нашему опросу, репетиторы условно разделяют своих учеников (зачастую называемых «клиентами») на две основные группы: «заинтересованные» и «принужденные». В категорию заинтересованных в абсолютном большинстве случаев относят взрослых клиентов, которые обращаются к услугам репетитора, преследуя конкретную и достаточно четко осознанную цель (выучить несколько фраз перед путешествием, сдать экзамены, к примеру, TOEFL или кандидатский минимум, иммигрировать, и т.д.). Принудительное обращение к репетитору характерно для детей и подростков, которые направляются на обучение родителями, и которые в этой связи не всегда до конца осознают значимость изучения иностранного языка для них персонально.

Таким образом, при адаптации материала и выборе методов работы, репетитор должен, помимо

прочего, принимать в расчет такой феномен, как Мотивация. Зарубежные ученые выделяют еще один феномен, имеющий существенное значение в обеспечении успешности обучения – феномен Переноса знаний. Сущность обоих феноменов описана и в отечественной методике преподавания: нам хорошо знакомы, например, принцип сознательности и мотивации, понятие формирования навыка. Однако в «западной» интерпретации они звучат несколько иначе. В частности, известно, что перенос знаний и мотивация играют важную роль в обучении, и в этой связи, например, перенос знаний, или аппликация ранее изученного в новой ситуации [14], многими западными специалистами рассматривается как самостоятельная цель обучения, и в силу этого степень переноса ассоциируется ими с успешностью обучения как такового [9; 10]. Мотивация, под которой подразумевается некий психологический импульс создания и поддержания усилий, направленных на достижение цели, также важна уже в силу того, что она в значительной степени определяет уровень активной вовлеченности ученика в текущий процесс, а равно как и его отношение к учебному процессу в целом [1]. Исследования показывают, что роли мотивации и переноса знаний пересекаются и поддерживают друг друга в создании оптимальных условий для обучения. Если ученик осознает, что изучаемое имеет отношение к его реальной жизни и может быть использовано в иных ситуациях (за пределами учебного класса), он оценивает изучаемое как нечто, имеющее смысл и значение, и его мотивация по усвоению знаний и приложению в этой связи дополнительных усилий возрастает. Вместе с тем, для успешного переноса знаний необходимо соблюдение двух условий: во-первых, ученик должен иметь возможность увидеть, осознать возможность такого переноса в целом [11]; во-вторых, он должен иметь достаточную мотивацию для того, чтобы воспользоваться результатами такого переноса [9]. В этой связи важной задачей репетитора является создание условий для одновременного развития как мотивации, так и переноса знаний, что должно, в конечном итоге, привести к успешному обучению. Для достижения успеха, с нашей точки зрения, репетитор, как минимум, должен, во-первых, понимать суть феноменов мотивации и переноса знаний; и, во-вторых, владеть методиками применения этих феноменов в учебном процессе.

Применительно к практике преподавания иностранных языков феномен мотивации (т.н. «прикладной» и «интегративной» мотивации) впервые описали Gardner and Lambert [5] в 1972 году. Согласно их концепции, прикладная мотивация характеризуется желанием ученика изучать иностранный язык с сугубо утилитарными целями: подготовка к путешествию, поиск работы, и т.п. Интегративная мотивация характеризуется более широкими мотивами, такими, например, как желание или необходимость быть причисленным и принятым в определенной среде, интегрироваться в определенное профессиональное или культурное сообщество. Впоследствии этот список был расширен благодаря работам Crookes and Schmidt [4] и Gardner and Tremblay [6], которые дополнили его такими мотивами, как «причина изучения языка», «стремление достичь цели обучения», «позитивный настрой» по отношению к учебной ситуации, и «настойчивое поведение». В то же время, многие исследователи считают, что важно не только учитывать каждый мотив в отдельности, но и суметь правильно распознать весь комплекс мотивов, движущих учеником. Сегодня существует множество научных школ и, соответственно, теорий мотивации: социально-пси-

хологическая, когнитивная, социо-культурная, и т.д. Анализ 12 таких школ позволил Oxford and Shearin [8] выделить 6 факторов, влияющих на мотивацию при изучении иностранного языка: отношение (к языку или его носителям), представления о самом себе (нацеленность на успех или беспокойство за возможную неудачу), цели изучения (их ясность и важность), вовлеченность в учебный процесс, поддержка окружающими, и персональные качества (пол, возраст, и т.п.).

Рассматривая феномен переноса знаний, следует сказать, что репетитор должен помнить, что изучение языка предполагает точность и адекватность применения полученных знаний при самых разных обстоятельствах. И в этой связи важно обеспечить учащемуся возможность проявить себя в максимально разнообразных учебных ситуациях: это способствует повышению мотивации и обеспечивает укрепление уверенности учащегося в своих силах при практическом использовании изучаемого языка. Очень важно создать такие условия, при которых ученик имеет возможность (в пределах разумного) самостоятельно выбирать учебные задания, что, по сути, дает ему возможность активно формулировать цели обучения и осознанно стремиться к их достижению. Целесообразность задания, его потенциальная полезность при использовании в реальной жизни осознается учеником лучше, если у него есть возможность практиковать свои навыки в возможно больших контекстах. В этом случае многие абстрактные понятия приобретают четкую практическую значимость [2]. Кроме того, следует учитывать, что одним из важнейших факторов, препятствующих успешному изучению иностранного языка, является неуверенность учащегося в своих силах. В этой связи «многовариантность» аппликации навыков, с одной стороны, и дополнительная мотивация, с другой, существенно стимулируют успешность обучения [7]. В целом, хорошо известные российским преподавателям принцип прочности и принцип концентризма прекрасно работают в таких ситуациях.

Многие репетиторы делают ошибку, навязывая ученикам задания, ориентированные на достижение конкретной учебной цели в контексте академического, «университетского» подхода к изучаемому языку. Например, проделывая массу упражнений на использование Present Perfect, ученик в итоге научается автоматически вычленять эти конструкции в предлагаемых заданиях, но оказывается при этом абсолютно не в состоянии применить их в ходе реальной беседы – он попросту не чувствует необходимости использования подобных конструкций применительно к ситуации. Отнюдь не отрицая важность и полезность использования подобных заданий в университетском курсе, необходимо все-таки делать поправку на специфичность контингента учащихся. Безусловно, базовые принципы, такие как принцип доступности и пользы, принцип поэтапности могут и должны быть использованы очень грамотно, с поправкой на реальность. Например, зачастую ученик, по ряду причин, вынужден довольствоваться очень кратким курсом обучения, и в такой ситуации практическая реализация базовых принципов представляется сложной задачей, требующей подчас творческого подхода при тщательном выборе и структурировании материала. При этом ученик репетитора должен осознавать реальную жизненную необходимость в изучении той или иной абстрактной конструкции, в выполнении того или иного задания, что способствует выработке навыков переноса знаний за пределы учебного класса. Как верно заметил известный психолог и теоретик образования Джером Брунер: «Лучшим способом созда-

ния интереса к учебному предмету является превращение его в нечто, реально достойное изучения, что, по сути, означает превращение обретаемых знаний в нечто полезное и применимое далеко за пределами учебной ситуации» [3].

Список литературы

1. Ames C., Ames R. Research in motivation in education. San Diego: Academic Press. (1989).
2. Bransford J.D., Vye N., Kinzer C., Risko V. Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones L. Idol (Eds.). Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (1990).
3. Bruner J.S. The process of education. Cambridge, MA: Harvard. (1960).
4. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: Reopening the research agenda. Language Learning, 41, 469-512. (1991).
5. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in Second-Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers. (1972).
6. Gardner R.C., Tremblay P.F. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. Modern Language Journal, 78, 359-368. (1994).
7. Horwitz E. Foreign Language Classroom Anxiety. Modern Language Journal, 70, 25-32. (1986).
8. Oxford R., Shearin, J. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. Modern Language Journal, 78, 12-28. (1994).
9. Pea R.D. Putting knowledge to use. In Raymond S. Nickerson & Philip R. Zoghates (Eds.), Technology in education: Looking toward 2020. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. (1988).
10. Perkins D. Educating for insight. Educational Leadership, 49, 4-8. (1991).
11. Prawat R.S. Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. Review of Educational Research, 59, 1-41. (1989).
12. Sivert S., Egbert J. Using a language learning environment framework to build a computer-enhanced classroom. College ESL, 5, 53-66. (1995).
13. Spolsky B. Formulating a theory of second language learning. Studies in Second Language Acquisition, 7, 269-288. (1985).
14. Thorndike E.L. The fundamentals of learning. New York: Teachers College.

**ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ
ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ**

Белимова А.Д., Малышева Н.В.

*Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: alen-nochka@mail.ru*

Фразеологические единицы (ФЕ) встречаются в каждом языке и в каждой культуре, они являются образными оборотами и воспроизводятся в речи подобно слову, имея собственное значение, которое порой весьма сложно выявить. Во фразеологии существует небольшое количество фразеологизмов с именами собственными, которые также встречаются в каждой культуре. Наше исследование мы посвятили именно таким фразеологическим единицам.

В ходе исследования мы произвели выборку фразеологических единиц с компонентом именем собственным, следуя широкому подходу к изучению фразеологизмов, и классифицировали их на основе тематической классификации, параметры которой мы задали сами. Выбранные ФЕ были распределены в три группы: фразеологические единицы, обозначающие человека (*a smart Aleck* – самоуверенный наглец, нахал); фразеологические единицы, номинирующие деятельность человека (*sit by Nellie (Nelly)* – учиться мастерству у товарища по работе), фразеологические единицы, не обозначающие человека (*Tin Lizzie* – дешевый автомобиль, «фордик»).

Итоги данной классификации показали, что фразеологических единиц, обозначающих человека, больше, чем других. Следовательно, фразеологические единицы с компонентом именем собственным в большинстве случаев будут характеризовать или называть человека.

На основе полученных данных мы сделали вывод, что исследуемые нами ФЕ имеют три уровня обобщения. Первый уровень составляют фразеологизмы,

обозначающие людей. При этом происходит перенос значения качества конкретного человека из прошлого на фразеологизм, который имеет собирательное значение. Второй уровень образован фразеологическими единицами, номинирующими деятельность человека. И третий наивысший уровень абстракции имеют ФЕ, не обозначающие человека.

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
КАНАДСКОГО АНГЛИЙСКОГО**

Белоглазова А.Д., Малышева Н.В.

*Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: nastenka-5842@mail.ru*

Лексическими единицами, которые могут рассматриваться в качестве различительных элементов канадского варианта английского языка, являются истинные канадизмы. Возникнув впервые в Канаде, они не вошли в состав общеанглийской лексики и остаются специфичными лишь для Канады с точки зрения их современного употребления. В качестве примеров приведем следующие канадизмы: *grit* – член Либеральной партии Канады; *mountie* – сотрудник королевской канадской полиции; *keekwillee-house* – тип землянки; *butte* – крутой холм, посреди равнины.

Большая часть канадизмов представлена не отдельными словами, а устойчивыми сочетаниями. В эту группу устойчивых выражений входит целый ряд словосочетаний с немотивированным значением. К примеру: *yellow cake* – концентрат окиси; *prairie oyster* – сырое яйцо, проглоченное целиком, а также в уксусе, бренди и пр.; *misery fiddle* – пила для продольной распилки бревен; *dry belt* – засушливый южный район; *cottage roll* – ветчина.

Большинство канадизмов являются заимствованиями. Источником основной массы заимствований является французский язык: *brule* – горелый лес; *caleche* – название одного из видов повозок, запряженных лошадьми; *esquimaux* – эскимос; *canoe* – каное.

Примерами заимствований из русского языка являются следующие слова: *sastrugi* – плотные снежные заносы; *baidarka* – небольшая лодка из кожи с двумя или тремя отсеками.

Заимствования из английского языка: *a rubber band* – резинка; *a chesterfield* – диван; *runners* – кроссовки; *a cash register* – касса; *snow* – сорт позднего яблока.

Из языков индейцев и эскимосов: *tamarack* – североамериканская сосна; *kayak* – вид лодки; *parka* – жакет с капюшоном, отделанным мехом; *comiak* – вид лодки; *attigi* – нижняя рубашка.

**ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ
НАЗВАНИЙ БРИТАНСКИХ ОСТРОВОВ**

Бурчак М.Ю., Малышева Н.В.

*Комсомольский-на-Амуре государственный
технический университет, Комсомольск-на-Амуре,
e-mail: marin-ka_bu@mail.ru*

Тема нашего исследования состоит в этимологическом анализе географических названий Британских островов. Мы проанализировали источники происхождения географических названий Британских островов, изучили элементы британских топонимов различного происхождения, и сделали вывод о существовании 4 основных источников топонимов на данной территории. Итак, из 200 выбранных нами единиц 40,5% имеют кельтское происхождение, 22,5% – латинское, 57% – скандинавское, 8,5% – нормандское.