

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**СТЕРЛИТАМАКСКИЙ ФИЛИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ**

**Сборник материалов Международной
научно-практической конференции
г. Стерлитамак, 14-15 ноября 2013 г.**

УДК 81
ББК 81.0
С 56

Рецензенты:

кафедра германских языков (Стерлитамакский филиал БашГУ); доктор филологических наук, профессор Т.А. Буркова (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа); кандидат педагогических наук, профессор Стерлитамакского филиала БашГУ Л.А. Ярославова

Ответственный редактор – кандидат филологических наук, доцент Н.В. Матвеева (Стерлитамакский филиал БашГУ);

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор С.В. Иванова (БашГУ, г. Уфа); кандидат филологических наук, доцент А.М. Царев; кандидат филологических наук, доцент Н.Б. Мухина; кандидат филологических наук, доцент Р.Х. Каримова; кандидат филологических наук, доцент Е.В. Болотова; кандидат филологических наук Л.В. Антонова (Стерлитамакский филиал БашГУ)

С 56 **СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ:** Сборник
материалов Междунар. науч.-практ. конф., г. Стерлитамак,
14-15 ноября 2013 г. / Отв. ред. Н.В. Матвеева – Стерлитамак:
Стерлитамакский филиал БашГУ, 2013. – 356 с.

В сборнике представлены материалы докладов Международной научно-практической конференции, состоявшейся 14-15 ноября 2013 г. в Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета. Работы представляют результаты когнитивных, концептуальных и контекстуальных исследований в лингвистике и лингводидактике.

Предназначен для студентов, аспирантов, преподавателей и широкого круга лиц, занимающихся вопросами филологии и методики преподавания языков.

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

STERLITAMAK BRANCH of FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL ESTABLISHMENT
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION
“BASHKIR STATE UNIVERSITY”

**MODERN PARADIGMS
OF LINGUISTIC RESEARCH:
METHODS AND APPROACHES**

**Collection of materials of the International scientific conference
14-15th November, 2013**

Sterlitamak 2013

UDC 81
BBC 81.0
C 56

Reviewers

the Chair of the Germanic languages of Sterlitamak Branch of Bashkir State University; T.A. Burkova, Doctor of Philology, Professor (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla); L.A. Yaroslavova, Candidate of Pedagogical Science, Professor of Sterlitamak Branch of Bashkir State University.

Editor-in-chief – N.V. Matveeva, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University;

Editorial board

S.V. Ivanova, Doctor of Philology, Professor (Bashkir State University, Ufa); A.M. Tsaryov, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University; N.B. Mukhina, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University; R.Kh. Karimova, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University; E.V. Bolotova, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University; L.V. Antonova, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University

C 56 MODERN PARADIGMS OF LINGUISTIC RESEARCH: METHODS AND APPROACHES: Collection of materials of the International scientific conference, Sterlitamak, 14-15th of November, 2013 / editor-in-chief N.V. Matveeva. – Sterlitamak: Sterlitamak Branch of Bashkir State University, 2013. – 356 pp.

The reports of the International scientific conference, held on the 14-15th of November, 2013 in Sterlitamak Branch of Bashkir State University, are presented in this collection of scientific materials. The papers include the results of cognitive, conceptual and contextual research in Linguistics, Linguo-didactics.

This collection of materials is oriented to the students, post-graduates, teachers, lecturers, professors and those, who are interested in Philology and Methodology.

© Collective of authors, 2013

© Sterlitamak Branch of Bashkir State University, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Принцип научности в образовании, который в противовес предметно-центрическому подходу должен утвердиться в наше время в качестве доминирующего во всей деятельности образовательных учреждений, поскольку он предъявляет справедливые требования истинности, доказательности, рациональности и объективности к процессу и продуктам познания. Этот принцип требует формировать исследовательские навыки на основе научных понятий и теорий, приобщать к методам научного познания, формировать научную картину мира, научное мировоззрение, научный стиль мышления. Эти требования вполне отвечают современным задачам как среднего, так и высшего звена российской системы образования.

Принцип научности и базовые требования к научной деятельности в полной мере относятся и к лингвистической науке, актуальные и значимые вопросы которой отражены в материалах Международной научно-практической конференции «Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы», состоявшейся 14-15 ноября 2013 г. на базе кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. Конференция объединила участников из России, а также ближнего и дальнего зарубежья: Австралии, Беларуси, Казахстана, Молдовы, Благовещенска, Москвы, Саранска, Ставрополя, Челябинска, республики Татарстан и республики Башкортостан. Выступления участников конференции составляют содержание статей предлагаемого одноименного сборника. Рассматриваемые темы распределились по двум секциям: «Актуальные вопросы современной лингвистики» и «Лингвометодические проблемы обучения языкам». Проблематика научных докладов затрагивает все уровни языковой системы, вопросы изучения текста, исследования концептов, средства речевой выразительности, анализ тропов и др. В круг обсуждаемых вопросов входят также различные аспекты педагогической науки и методики обучения родным и иностранным языкам.

Организационный комитет конференции выражает благодарность всем участникам, желает успехов в решении новых научных задач и надеется на дальнейшее продуктивное сотрудничество.

Редакционная коллегия

FOREWORD

The principle of scientific character in education, to counterbalance subject-centric approach, has to become firmly established at present as a dominant in all the work of educational establishments so far as it lays just claims of truth, proof, rationality and objectivity to the process and product of cognition. This principle demands to mould research skills on the basis of scientific notions and theories, to accustom to the methods of scientific cognition, to form a scientific picture of the world, scientific outlook and scientific mode of thinking. These demands are fully up to the contemporary goals both secondary and higher level of Russian system of education.

The principle of scientific character and basic demands to research work utterly refer to the linguistic science, whose urgent and important problems find their reflection in the materials of the International scientific-practical conference “Modern paradigms of linguistic research: methods and approaches”, held on November 14-15, 2013 on the basis of the Chair of Germanic languages of Sterlitamak branch of Bashkir State University. The conference has united the participants from Russia, neighboring and remote countries: Australia, Byelorussia, Kazakhstan, Moldova, Blagoveshchensk, Moscow, Saransk, Stavropol, Chelyabinsk, and the Republic of Tatarstan and the Republic of Bashkortostan. The reports of the participants of the conference make up the contents of the articles of the proposed collection of the same name. The topics are distributed into two sections: “Actual issues of modern linguistics” and “Linguo-metodological problems of teaching languages”. The problems of the scientific reports touch on all the levels of languages’ systems, the questions of text studies, investigations of concepts, the means of speech expressiveness and analysis of tropes. Much attention is given to the methods of teaching the foreign and native languages.

The Editorial board of the conference expresses gratitude to all participants, wishes success in solving new research goals and hopes for further productive cooperation.

Editorial board

СЕКЦИЯ 1.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Азарова Ю.М., Инчина Л.Г.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

**КОНЦЕПТЫ СВЕТА И ТЬМА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

**THE CONCEPTS LIGHT AND DARKNESS IN PHRASEOLOGY
OF THE RUSSIAN LANGUAGE**

In the article we consider the functioning of the concepts light and darkness in the phraseology of the Russian language.

Key words: Phraseology, concept, light, darkness.

В XXI веке концепт все больше и больше привлекает внимание лингвистов как новое, малоизвестное явление. Опыт и знания, полученные человеком, отражаются в словарном составе языка, поэтому концепты позволяют проследить связь языка и окружающей действительности.

Явления, стоящие за концептами *свет* и *тьма* всегда интересовали философов и религиозных мыслителей потому, что концепты являются ценностями человеческой культуры. В их представлениях рассматривается природа естественного света, высказываются мысли о его происхождении; имеет место противопоставление света и тьмы наряду с добром и злом, истиной и ложью, а также раскрывается их связь с внутренним миром человека, с его мыслями и чувствами, что проявляется в метафорических переносах в речи.

С лексемами *свет* и *тьма* связано очень много крылатых выражений, фразеологических оборотов, они представляют собой ценнейший элемент народной культуры, предстают как единая совокупность, состоящая из множества переходящих друг в друга семантических сфер. В таких выражениях, как *свет и тень, только и света в окне, свет в конце тоннеля* и т.д. *свет* выступает символом радости, надежды на лучшее.

В гносеологической сфере *свет* мыслится символом знания, истины, просвещения, мудрости: *Ученье-свет, неученье - тьма; светлая голова, светлый человек, проливать (бросать) свет на что-либо,*

светильник разума, светлый ум и др. *Тьма* же интерпретируется как воплощение непонимания, неясности, культурной отсталости, глупости: *темный лес, темна вода во облацех, покрыто мраком неизвестности, Божья примета темнотой одета, чужая душа – потемки; да здравствует разум, да скроется тьма!*

Выражение *тьма Египетская* берет начало из Библии. Одна из казней египетских – тьма, многодневное затмение, ниспосланное египтянам как кара за непослушание фараона богам. Оно имеет и переносное значение «непроглядный мрак».

По мнению ученых, понятие тьмы связано с отсутствием зрения, что подтверждается этимологическим анализом и диалектным материалом; ср.: *тьма и персидское *tām* – «болезнь глаз», темнота и диалектное темный – «слепой», отемнять – «слепнуть», туман и диалектное тумана – «слепота».

Во фразеологизме *играть в темную* тьма выступает в значении необдуманности, рискованности действий вследствие невладения ситуацией.

Во фразеологизмах *тьма тем, тьма тьмущая* отражено значение «множество».

В этической сфере содержания концепта *свет* на примере таких выражений, как *дарить свет людям, излучать свет, светлый человек* и т.д. свет является символом добра, нравственности. *Тьма* в этой сфере – символ подлости и невежества: *темное царство, власть тьмы, темные люди, тьма кромешная* и т.д.

В религиозной сфере *свет* – символ Бога, божественного, святого: *выводить на свет Божий, Божьего света не видно* и т.д. *Тьма* имеет значение неверия, темных, дьявольских сил. В церковнославянском тексте Евангелия (от Матфея) фразеологизмом *тьма кромешная* называется ад, преисподняя. Выражение это употребляется иносказательно, в значениях: полная, беспросветная тьма; невежество, тягостная, мрачная жизнь. Также это значение проявляется во фразеологизмах, как *тьма надвигается на нас!, дух тьмы.*

В эстетической сфере содержания концепта *свет* на примере выражений *Свет очей моих, ты мой свет в окне, батюшки свет!* можно увидеть, что *свет* – это символ красоты, прекрасного.

Во множестве фразеологизмов таких, как *Божий (белый) свет, произвести на свет, сжить со свету, свет клином не сошелся, на чем свет стоит, света белого неувидеть, свет не без добрых людей, край света* и т.д. *свет* выступает в значении всего мира, всей земли.

Стоит отметить, что во фразеологизмах *свет* может обозначать как земной мир, так и потусторонний, загробный: *тот свет, отправить на тот свет, выходец с того света*.

В некоторых фразеологизмах *свет* предстает как зрительно воспринимаемый спектр, меняющий свой облик в зависимости от эмоционального восприятия субъекта: *представлять (выступать и т.п.) в свете (каком)*; *видеть что-то в розовом свете*; *в ложном свете*. В последних двух словосочетаниях образ света предопределяется семантикой входящих в их состав прилагательных: в выражении *видеть что-то в розовом свете* свет – это некая субстанция, которая, становясь розовой, скрывает все недостатки и высвечивает только хорошее (здесь реализуется связь света и цвета, отмеченная еще в этимологии, то есть в представлениях древних людей); во фразеологизме *в ложном свете* свет мыслится как некая субстанция, которая бывает истинной и ложной; *истинный свет* (настоящий свет) все освещает так, как есть на самом деле, то есть высвечивает истину, ложный свет искажает реальность.

Наибольшее количество концептуальных характеристик *света* связано с признаками: «яркий, сияющий, излучающий сильный свет», «хорошо освещенный», «светлый, ясный, ничем не затемненный», «ничем не омраченный, спокойный», «радостный, приятный», «истина, правое ученье, наука, просвещение».

Концепт *свет* занимает важное место в современной концептосфере, с его помощью можно представить в когнитивных процессах множество различных понятий, т.к. исследуемый концепт связан со многими константами русской и мировой культуры, такими, как «солнце», «добро», «цвет», «надежда» и т.п.

Итак, содержание концепта *свет*, отраженное во фразеологизмах, соединяет в себе самые разные семантические фрагменты, составляющие эмпирическую, эмоционально-оценочную и гносеологическую сферы. В основе зоны света лежит пространственный аспект эмпирической сферы, связывающий все остальные участки в единое целое.

Пространственная семантика *света* затмевает визуальный аспект содержания концепта. Лишь немногие примеры позволяют выделять визуальный аспект в качестве первичного.

В остальных же устойчивых выражениях, содержащих визуальный элемент семантической структуры слова, либо доминирует локальная сема значения (*вытащить на свет* – «выявить что-то, разоб-

лечь кого-то»); здесь *свет* предстает как освещенное пространство, где все видно и ничего невозможно скрыть), либо обнаруживается диффузность значений, подтверждающая континуальность содержания (*конец света* – это и конец бытия световой энергии, позволяющей видеть, а значит – жить, и конец существования мира – пространства, возникшего благодаря этой энергии, и конец существования людей).

Концепт *тьма* несет в себе негативную, неодобрительную стилистическую окраску. Во фразеологизмах и поговорах *тьма* интерпретируется как отсутствие света, невежество, непонимание, злые силы, неверие.

Антонова Л.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕКСТАХ СМИ

THE PECULIARITIES OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN MASS MEDIA TEXTS

This article deals with the problems of cross-cultural understanding in mass communication. Patterns of American and English cultures are viewed.

Key words: cross-cultural understanding, mass communication, cultural patterns.

Интенсивно развивающиеся в современном мире процессы глобализации и расширение международного взаимодействия во всех возможных областях и сферах социальной, политической, экономической и интеллектуальной жизни вызывают закономерный интерес к изучению разнообразных аспектов феномена межкультурной коммуникации. Наиболее характерными чертами межкультурной коммуникации являются принадлежность участников коммуникативного акта к разным культурам и осознание коммуникантами культурных отличий друг от друга [Леонтович 2007: 40].

Изучая ситуации межкультурного непонимания на примере текстов в средствах массовой информации (далее: СМИ), мы обратили внимание на точку зрения исследователей, пишущих о формировании межнациональных качеств у национальных языков [Качалкин 2003]. Исследователями отмечается необходимость учета специфики ауди-

тории конкретной страны в процессе создания текстов СМИ, так как особенности доказательств, убеждения и т.п. в общении с представителями разных наций являются различными. А.Н. Качалкин выделяет такое свойство СМИ, как создание текстов по стереотипам, помогающее в более быстром оформлении мысли, в узнавании определенного жанра или вида информации, а через них и в постижении ситуации. У получателя информации складывается своеобразная идеологическая конструкция, через которую воспринимаются разные виды содержания. Однако ученый подчеркивает, что излишняя приверженность стереотипам вредит пониманию иной культуры, и отмечает, что нужно учиться управлять стереотипами, делая в своем сознании упор на те ценности, которые считаются положительными в иной культуре. Автор связывает формирование межнациональных качеств у национальных языков с однородностью жанров СМИ [Качалкин 2003]. СМИ в силу однородности жанров текстов в разных регионах мира являются наиболее надежным средством общественного согласия. У каждого вида массовой информации (массовая пресса, кино (кинохроника), радио, телевидение) имеются свои формы связи с языковыми семиотическими системами. Данная точка зрения подтверждается не только объективно существующим единством видов, форм и устройства СМИ, по мнению А.Н. Качалкина, возникновение общих источников информации говорит в пользу взаимозависимости между странами. Журналист, являясь поликультурным профессионалом СМИ, должен развить в себе способность ставить себя на место представителей другой культуры и тем самым разделять и понимать их отношение к миру. У разных наций в зависимости от ментальности нации и культурных традиций по-разному используются и воспринимаются слова и выражения в соответствии с ситуациями и целями общения, по-разному понимаются коммуникативная целесообразность и сама правильность речи.

Моделирование направленности содержания речи в межнациональном общении определяется внешними правилами словесности: этических, юридических, административных и важно учитывать своеобразие реализации этих правил в разных государствах [Качалкин 2003]. Индивидуальный набор речевых предпочтений, из которого адресант в процессе коммуникации автоматически извлекает языковые средства для выражения своих мыслей и намерений, обусловлены культурными навыками нации и представляют собой уникальный, сложившийся в течение жизни и ушедший вглубь сознания ре-

чевой опыт отправителя сообщения. От индивидуального речевого опыта адресанта зависит неосознанный выбор им грамматических форм и словоформ из набора равнозначных единиц, существующих в языке. Частота автоматических выборов также свидетельствует об индивидуальных личностных свойствах коммуникатора.

И британский, и американский варианты английского языка – прекрасное средство мозгового штурма благодаря богатству словарного состава и разных смыслов одного слова, что дает возможность обильно употреблять двусмысленности и придумывать слова на ходу.

Так, англичане прибегают к оговоркам, умеют быть неопределенными, чтобы сохранить учтивость или избежать конфронтации, умеют сохранять дистанцию, демонстрируя малообщительность, невозмутимость, консервативность, сдержанность. Англичане – гении традиции, и ритуал вежливого поведения и почтительного обхождения есть традиционное уважение к строю Целого. Считается дурным тоном неумеренно проявлять собственную эрудицию и безапелляционно утверждать что бы то ни было, ибо у других на этот счет может быть иное мнение. Подобного отношения к речи англичанин ожидает и от своего собеседника, при этом ему важно знать, из каких источников появилась излагаемая информация, он признает только надежную информацию, изложенную в традиционных формах, но по возможности с включением юмора.

Американец оценит юмор, но для него важна наиболее современная форма подачи материала, включение в текст стереотипных рекламных формул наряду с новыми авторскими, запоминающимися фразами. Американец оценит также уловки ведущего диалог с целью навязать слушателю свое отношение к излагаемым событиям. При общении с американцами нужно иметь в виду, что у этой нации общечеловеческие идеалы зачастую слишком заслонены этикой деловых отношений, однако, общаясь с молодой американской аудиторией, нельзя не учитывать, что молодежь восстает против чрезмерной практичности, расчетливости, приводящей в окончательном итоге к слепому стяжательству.

Соответственно, глубокий сравнительный анализ основных культурных установок различных национальностей, умение специалиста в области СМИ встать на точку зрения другой культуры позволит избежать коммуникативного разрыва в общении с носителями разных культур.

Литература

1. Качалкин А.Н. Роль СМИ в межнациональном общении. Менталитет и речевой этикет нации // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. д.ф.н. проф. Володина М.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2003 // http://evartist.narod.ru/text12/13.htm%D0%B7_01.
2. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.

Анфилатова О.В.

*(Дальневосточное высшее военное командное училище
(военный институт) имени Маршала Советского Союза
К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)*

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

THE INTEGRATED APPROACH IN THE MODERN LINGUISTIC RESEARCH

The article is about necessity of the usage of integrated approach in the linguistic research. The integrated approach is the complex of different opinions on the one and the same object of the research.

Key words: The linguistic research, the integrated approach, comprehensive analysis.

Каждая научная дисциплина имеет специфический предмет и методы исследования. Развитие науки и научного знания происходит в единстве процессов дифференциации и интеграции. Резкий рост объектов, доступных для научного изучения, приводит к тому, что в настоящее время насчитывается не менее 15 тысяч различных научных дисциплин. Во избежание опасности разложения единой научной картины мира, превращения науки из целостной системы знания в суммативную, усиливаются интегративные тенденции, в основе которых лежит философский принцип единства мира. Интеграция проявляется, в частности, в организации исследований на стыке смежных наук, в разработке междисциплинарных научных методов, в поиске объединительных теорий, в изменении самого принципа выделения научных дисциплин. То есть, глобализация науки с неизбежностью привела к формированию нового интегрального подхода, целью ко-

торого является синтез научных парадигм различных областей знания, таких как психология, когнитивистика, социология, философия, лингвистика, теология, естественные науки.

Интегральный подход успешно используется в современной медицине, психологии, политике, математике, искусстве, образовании и других областях человеческого знания. Основоположником интегрального подхода считают Кена Уилбера, американского философа и психолога. Интегральный подход представляет собой такой подход, в котором объединяются различные точки зрения на один и тот же объект исследования в целях его целостного, разностороннего, объемного представления, при этом все составные части интегрального подхода являются не простой совокупностью, а объединяются общей идеей, позволяющей определять их взаимосвязь и взаимозависимость при описании и объяснении объекта исследования [Уилбер, 2008].

Развитие лингвистической науки на современном этапе также характеризуется поиском нового интегрального подхода, формированием новых парадигм знания, предполагающих отход от идей структурной парадигмы. По мнению ряда зарубежных ученых, основная проблема современной лингвистики заключается именно в том, что представить ее объект в виде автономного образования очень сложно. Это подтверждает мысль о том, что все в мире взаимосвязано, язык представляет собой сложный интегральный феномен и его изучение должно проходить в широком системном контексте. [Советский энциклопедический словарь 1982: 865]

На необходимость интегрального подхода в отечественной лингвистике впервые указала Е.С. Кубрякова, которая в результате глубокого анализа современного состояния лингвистической науки пришла к выводу, что в концепциях различных школ и направлений, выступающих с критикой «генеративного» подхода к языку, обнаруживаются попытки продвижения в сторону новой интегральной парадигмы знания.

В основе интегральной парадигмы, по мнению Е.С. Кубряковой, лежит когнитивно-дискурсивный подход к языку и языковым объектам, который предполагает комплексное междисциплинарное исследование с учетом взаимодействия различных областей лингвистического знания [Кубрякова 1999: 133]. Когнитивно-дискурсивный подход признает двумя главными функциями языка когнитивную и коммуникативную и преследует цель изучать эти функции в постоянном взаимодействии и согласовании друг с другом. Когнитивная состав-

ляющая данной парадигмы позволяет анализировать типы информации, которые вербализируются в научном тексте, и стоящие за ними ментальные единицы и структуры. В то время как дискурсивная составляющая позволяет выявить способы представления информации адресату с учетом прагматической направленности текста, интенций автора и особого контекста коммуникативного акта. В этом отношении когнитивно-дискурсивный подход имеет сходство с интегральным подходом, с позиций которого текст необходимо рассматривать не как объект сугубо лингвистического исследования, но как объект, изучение которого невозможно без одновременного обращения к сознанию, языковой системе, культуре и социуму [Кубрякова 1997: 237].

Следует отметить, однако, что нерасчлененность дискурсивной составляющей рассматриваемой модели может привести к тому, что основное внимание в исследованиях будет уделяться какому-то одному из ее аспектов, а не их интегральному единству. В связи с этим представляется перспективной разработка новых вариантов интегральной модели лингвистики в целом и интегральной теории текста в частности.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). – М.: Институт языкознания РАН, 1999.
2. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М.: Институт языкознания РАН, 1997.
3. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1982.
4. Уилбер К. Введение в интеграционную теорию и практику: основы ИОС и «всесекторной» карты. – 2008. <http://www.integralnaked.org>.
5. <http://www.tula.net/tgpu/resources/kse/lec2html>.

Ахраменко П.Е.

*(Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь)*

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ БЕЗЛИЧНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ЯЗЫКОВОЙ ТКАНИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «КНЯГИНЯ»)

THE PECULIARITIES OF IMPERSONAL SYNTACTIC UNITS' USAGE IN THE NOVEL CONTENT

(BASED ON THE STORY BY A.P. CHEKHOV "PRINCESS")

*The impersonal syntactical units are considered from the viewpoint of
its functioning in the novel content describes the man's inner world.*

Key words: impersonal syntactic units, functioning, content, novel.

Посредством языка можно постигнуть как особенности национальной культуры, так и проникнуть в образ мышления конкретного человека, увидеть окружающее его глазами.

Культурный опыт закреплён в языке в виде понятий, концептов, они помогают выявить систему ценностей, установок и традиций, присущих носителям языка. Е.С. Кубрякова отмечает, что под концептом понимается не только «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике», но и единица универсального «синтаксиса человеческих мыслей» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996]. А это значит, единицами, отражающими отношение к миру, могут выступать не только лексические, но и синтаксические единицы.

А. Вежицкая отмечает, что ключевыми лингвистическими концептами русского языка являются эмоциональность, иррациональность, неагентивность, любовь к морали [Вежицкая 1997: 33]. Эти значения в синтаксическом строе русского языка передаются посредством безличных конструкций, которые в силу своей «безличной природы» и в соответствии со своей семантикой актуализируют неконтролируемость эмоций, действий, состояний, позволяют показывать характер героя, раскрывать особенности личности, манеру поведения. Через безличные конструкции можно увидеть такие особенности поведения человека, как аутизм, инфантильность и даже мазо-

хизм. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «речь выполняет свою функцию сообщения на основе ее смысловой, семантической, обобщающей функции» [Цит. по Фрумкина 2001: 231]. Эти обобщения находят свое выражение в тексте, который «определяется как языковая ткань произведения – результат творческого процесса, его порождение» [Львов 2002: 8].

Особенности употребления безличных синтаксических единиц можно проследить на примере рассказа А.П. Чехова «Княгиня».

Рассказ начинается с обращения внимания читателя на то, что главная героиня, Вера Гавриловна, очень любила бывать в N-ском монастыре. Здесь ее все «трогало, умиляло и располагало к созерцанию и хорошим мыслям». Это место располагало для того, чтобы ей все начинало казаться призрачным, невесомым, добродетельным, но именно казаться. Следует отметить, что безличные конструкции со сказуемым в форме «казаться» А.П. Чехов использует на протяжении всего рассказа. Причем, соседство данной синтаксической единицы с двусоставными предложениями позволяет представить как нечто кажущееся, иллюзорное и посредством самих двусоставных построений: *Достаточно ей было побывать в покоех полчаса, как ей начинало казаться, что она робка и скромна, что и от нее пахнет кипарисом; прошлое уходило куда-то вдаль, теряло свою цену, и княгиня начинала думать, что, несмотря на свои двадцать девять лет, она очень похожа на старого архимандрита и так же как он, рождена не для богатства, не для земного величия и любви, а для жизни тихой, скрытой от мира, сумеречной, как покой...* [Чехов 1970: 265].

Безличность, отраженная в рассказе, является основой для построения рассказа в форме кольцевой композиции: сначала сладкое, кажущееся, иллюзорное восприятие действительности – затем жестокий мир реальности, переданный в словах доктора – и в конце опять возвращение к своему счастливому состоянию.

Первая часть – сладкое иллюзорное восприятие действительности – обозначается безличными предложениями со сказуемым «казалось», что позволяет выдавать главной героине желаемое за действительное: *Княгине казалось, что она приносила с собой извне точно такое же утешение, как луч или птичка. Ее приветливая, веселая улыбка, кроткий взгляд, голос, шутки, вообще вся она, маленькая, хорошо сложенная, одетая в простое черное платье, своим появлением должна была возбуждать в простых суровых людях чувство умиления и радости* [Чехов 1970: 265]. Причем, форма «казалось»

употребляется не только в безличных, но и в формально двусоставных предложениях: *От монастырского цветника повеяло на княгиню душистой влагой только что политой резеды, из церкви донеслось тихое пение мужских голосов, которое издали казалось очень приятным и грустным* [Чехов 1970: 266].

Мечтательность желания героини приводит ее к меланхолическому состоянию, которое описывается безличными предложениями со значением желательности. Это обозначается в форме безличных предложений как с составным глагольным сказуемым, так и в форме безличных предложений с составным именным сказуемым: *В темных окнах, где кротко мерцали лампадные огоньки, в тених, в фигуре старика монаха, сидевшего на паперти около образа с кружкой, было написано столько безмятежного покоя, что княгине почему-то захотелось плакать...* [Чехов 1970: 266].

Безличные с именным сказуемым в форме слова категории состояния обозначают мечтательную несбыточную желательность. В составе сказуемого употребляется слово категории состояния в сослагательной форме «хорошо бы». Следует отметить, что в небольшом десятистраничном рассказе целый большой абзац текста с размышлениями и мечтаниями героини построен таким образом. И только в последнем предложении абзаца не употребляется слово категории состояния «хорошо» – формально предложение становится инфинитивным, но это только формально. На самом деле слово категории состояния «хорошо» имплицитно наличествует у нас в подсознании: *Она думала о том, что хорошо бы поселиться на всю жизнь в этом монастыре, где жизнь тиха и безмятежна, как летний вечер; хорошо бы позабыть совсем о неблагоприятном, распутном князе, о своем громадном состоянии, о кредиторах, которые беспокоят ее каждый день, о своих несчастьях, о горничной Даше, у которой сегодня утром было дерзкое выражение лица. Хорошо бы всю жизнь сидеть здесь на скамье и сквозь стволы берез смотреть, как внизу под горой ключьями бродит вечерний туман, как далеко-далеко над лесом черным облаком, похожим на вуаль, летят на ночлег грачи, как два послушника – один верхом на пегой лошади, другой пешком – гонят лошадей на ночное и, обрадовавшись свободе, шалят, как малые дети; их молодые голоса звонко раздаются в неподвижном воздухе, и можно разобрать каждое слово. Хорошо сидеть и прислушиваться к тишине: то ветер подует и тронет верхушки берез, то лягушка зашепестит в прошлогодней траве, то за стеною колокольные часы*

пробьют четверть... Сидеть бы неподвижно, слушать и думать, думать, думать... [Чехов 1970: 266].

Первая композиционная часть могла бы и завершиться безличным предложением со значением желательности, причем, в конце предложения стоит многоточие, следовательно, мечтания могли бы и продолжаться. Но им нет предела, и поэтому, чтобы поставить точку над нескончаемыми и несбыточными мечтаниями, последнее предложение первой композиционной части начинается с противительного союза «но» в двусоставном предложении: *Мимо прошла старуха с котомкой. Княгиня подумала, что хорошо бы остановить эту старуху и сказать ей что-нибудь ласковое, задушевное, помочь ей... Но старуха ни разу не оглянулась и повернула за угол* [Чехов 1970: 266].

Вторая часть кардинально отличается по лексической наполняемости безличных предложений от первой части. В ней наличествуют такие лексемы, как страшно, стыдно, обидно и подобные. Она начинается встречей княгини с доктором Михаилом Ивановичем, имя которого упоминается лишь один раз, а в других случаях он именуется просто доктор.

Такой прием используется для того, чтобы Михаил Иванович, прежде всего, выглядел не просто доктором человеческого тела, а доктором человеческих душ. У княгини прекрасное мечтательное настроение, но на ее «приветливую и кроткую улыбку» доктор «отвечает холодно и сухо», как и подобает настоящему беспристрастному доктору человеческих душ. И вот здесь впервые состояние души княгини меняется от мечтательности к непониманию и даже страху, что также выражается формой безличных единиц, отражающих ее состояние. Ей *«страшно оглянуться назад: сколько перемен, несчастий разных, сколько ошибок!»* [Чехов 1970: 267]. Но ее мысли предельно направлены лишь на ее саму, она ни о чем другом и ни о ком другом не может и не хочет ни думать, ни слушать и поэтому немного смутилась лишь потому, что сама *«она знала свои ошибки; все они были до такой степени интимны, что только одна она могла думать и говорить о них»* [Чехов 1970: 268].

В речи доктора, обличающей в несправедном поведении и несправедливости княгиню, преобладают двусоставные предложения. Но состояния своей души он передает с помощью безличных. Он корит ее за «нелюбовь и отвращение к людям», за то что *«молодых медиков, агрономов, учителей, вообще интеллигентных работников, божье мой, отрывают от дела, от честного труда и заставляют из-за куска хлеба*

участвовать в разных кукольных комедиях, от которых стыдно делается всякому порядочному человеку!» [Чехов 1970: 269].

Безличные предложения со значением слухового восприятия и со сказуемым, в котором глагольная связка употребляется постоянно с частицей «не», функционируют в качестве придаточной части цели: *У всех дверей на лестницах стоят сытые грубые и ленивые гайдуки в ливреях, чтоб не пускать в дом неприлично одетых людей; в передней стоят стулья с высокими спинками, чтоб во время балов и приемов лакеи не пачкали затылками обоев на стенах; во всех комнатах шершавые ковры, чтоб не было слышно человеческих шагов; каждого входящего обязательно предупреждают, чтобы он говорил потише и поменьше и чтоб не говорил того, что может дурно повлиять на воображение и нервы* [Чехов 1970: 268].

Отрицанием, в том числе с использованием безличных предложений со значением отрицания со сказуемым «нет» в нулевой форме, но которое восстанавливается из контекста, пронизана вся гневная речь доктора: *То есть я хочу сказать, что вы смотрите на всех людей по-наполеоновски, как на мясо для пушек. Но у Наполеона была хоть какая-нибудь идея, а у вас, кроме отвращения, ничего!* [Чехов 1970: 269]. Употребляются в его речи и безличные со значением необходимости, но необходимость-то, поскольку речь обличительная, оказывается либо ничтожной, либо ненужной для выполнения: *Этак раза два в неделю, вечером, скажут тридцать пять тысяч курьеров и объявят, что завтра княгиня, то есть вы, будет в приюте. Это значит, что завтра нужно бросать больных, одеваться и ехать на парад* [Чехов 1970: 270].

Княгиня еще ничего не хочет понимать, ей по-прежнему лишь все представляется, кажется: *Никогда раньше с нею не говорили таким тоном. Неприятный сердитый голос доктора и его неуклюжая, заикающаяся речь производили в ее ушах и голове резкий, стучающий шум, потом же ей стало казаться, что жестикулирующий доктор бьет ее своею шляпой по голове* [Чехов 1970: 269].

В авторских словах используются безличные со значением восприятия возможности и отрицания наличия чего-либо: *Доктор захохотал басом и махнул рукой... Смеялся он тяжело, резко, с крепко стиснутыми зубами, как смеются недобрые люди, и по его голосу, лицу и блестящим, немножко наглым глазам можно было понять, что он глубоко презирал и княгиню, и приют, и старух. Во всем, что он так*

неумело и грубо рассказал, не было ничего смешного и веселого, но хохотал он с удовольствием и даже с радостью [Чехов 1970: 271].

И даже теперь княгине лишь все еще представляется, что доктор бьет ее шляпой по голове, и «все еще ей казалось», хотя она уже и предельно растеряна: *У княгини страшно билось сердце, в ушах у нее сту-чало, и все еще ей казалось, что доктор долбит ее своей шляпой по голове. Доктор говорил быстро, горячо и некрасиво, с заиканьем и с излишней жестикующей; для нее было только понятно, что с нею говорит грубый, невоспитанный, злой, неблагодарный человек, но чего он хочет от нее и о чем говорит – она не понимала* [Чехов 1970: 272].

После этого у главной героини наступает период душевной инфантильности, переходящей в мазохизм: *Она чувствовала себя обиженной и плакала, и ей казалось, что и деревья, и звезды, и летучие мыши жалеют ее; и часы пробили только для того, чтобы посочувствовать ей. Она плакала и думала о том, что хорошо бы ей на всю жизнь уйти в монастырь: в тихие летние вечера она гуляла бы одиноко по аллеям, обиженная, оскорбленная, не понятая людьми, и только один бог да звездное небо видели слезы страдальцы. В церкви еще продолжалась всенощная. Княгиня остановилась и прислушалась к пению; как хорошо это пение звучало в неподвижном, темном воздухе! Как сладко под это пение плакать и страдать!* [Чехов 1970: 274].

Перед сном она опять занимается самобичеванием. Она представляет, как она будет разорена и ее все покинут, начнут говорить грубости, будут злословить, смеяться, а она *«уйдет в монастырь, и никому ни одного слова упрёка; она будет молиться за врагов своих, и тогда все поймут ее, придут к ней просить прощения, но уж будет поздно...»* [Чехов 1970: 274]. С этими мыслями княгиня заснула.

Третья композиционная часть пронизана опять светлыми тонами, что передается соответствующей лексической наполняемостью безличных предложений.

Когда она проснулась, было уже половина десятого, «яркая полоса света от луча шла из окна». *«Рано!» – подумала княгиня и закрыла глаза* [Чехов 1970: 274]. Этим «рано», как нам видится, сказано через восприятие героини и то, что не нужно куда спешить, и то, что все нормально, и то, что она может себе позволить еще поспать. Окончательно проснувшись *«она улыбнулась и подумала, что если бы эти люди сумели проникнуть в ее душу и понять ее, то все они были бы у ее ног...»* [Чехов 1970: 274]. Это, в принципе, так и получилось, когда ее позднее провожали: *Ее приятно удивило, что вместе с мо-*

нахами у крыльца находился и доктор [Чехов 1970: 275], которому княгиня улыбнулась и протянула к его губам руку.

И опять у княгини прекрасное настроение, ей всё в радость, она порхает: *На душе у нее было весело, ясно и тепло, и сама она чувствовала, что ее улыбка необыкновенно ласкова и мягка. Она думала о том, что нет выше наслаждения, как всюду носить с собою теплоту, свет радость прощать обиды и приветливо улыбаться врагам* [Чехов 1970: 275].

Наступает обычное для нее, невесомое, счастливое состояние, когда ей опять лишь все кажется: *Встречные мужики кланялись ей, коляска мягко шуршала, из-под колес валили облака пыли, уносимые ветром на золотистую рожь, и княгине казалось, что ее тело качается не на подушках коляски, а на облаках, и что сама она похожа на легкое, прозрачное облачко... Как я счастлива! – шептала она!* [Чехов 1970: 275].

Посредством употребления безличных единиц в ткани произведений передается произвольность, бессубъектность происходящего.

Литература

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова и [др.]; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М., 1997.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. Цит. по изд.: Р.М. Фрумкина. Психоллингвистика. – М., 2001.
4. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М., 2002.
5. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 8 т. / А.П. Чехов. Рассказы, повести, статьи и фельетоны 1887-1891гг. – М., 1970. – т. 4.

Биккинина Н.Н.

(Бакирский республиканский колледж культуры и искусства,
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

THE MAIN WAYS OF WORDBUILDING OF MODERN NAMES OF PROFESSIONS IN ENGLISH

This article is dedicated to wordbuilding in English. The main affixes to build the names of professions are analysed.

Key words: wordbuilding, profession, affixation, composition of words.

Словарный состав английского языка, как и любого другого, находится в состоянии непрерывного изменения. Одна из закономерностей развития словарного состава языка заключается в пополнении его новыми словами. Новые слова появляются тогда, когда возникает необходимость назвать новые предметы, явления. Развитие цивилизации меняет образ и условия нашей жизни, видоизменяет ее формы. Вместе с этим меняется наше мировоззрение, ценности и мироощущение, что приводит к кардинальным изменениям в общественных настроениях и, соответственно, – смене основных занятий и профессий человека. Профессия (лат. *professio* – специальность) – род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретённых в результате специальной подготовки, опыта и стажа работы. Профессией объединены все люди, занятые данным видом труда. По мере развития производительных сил общества, применения более совершенных орудий труда и технологии производства, возникновения новых видов производства и отраслей науки углубляется разделение труда. С научно-техническим прогрессом связан процесс отмирания некоторых профессий и возникновения новых. Новые слова создаются из существующих элементов языка (слов, основ, словообразовательных аффиксов). Например, *work* (работать) – *worker* (рабочий), *teach* (учить) – *teacher* (учитель).

Теория словообразования представляет собой один из важнейших разделов лексикологии. Словообразование – 1) система языковых категорий, относящихся к производству и строению слов; 2) раздел языкознания, изучающий такие категории, законы образования производных слов и их строение [Ожегов 2003: 731]. В английском языке существует несколько способов словообразования: аффиксация (префиксация и суффиксация), словосложение, конверсия, сокращение. При этом аффиксы, префиксы и суффиксы могут различаться не только по месту в слове, но и по степени самостоятельности. Суффиксы, оформляющие слово как определенную часть речи, теснее связаны с основой, в то время как префиксы, главным образом, изменяют семантику слова и более самостоятельны лексически. Объектом словообразования является производное слово.

Аффиксация – один из самых распространенных способов словообразования, который представляет собой присоединение аффиксов к основе. Прибавление суффикса обычно не меняет смысловое содержание слова, но при этом слова часто переходят из одной части речи в другую и в словаре приводятся отдельной статьей [Мешков 1976: 52]. Аффиксация в современном английском языке, как известно, представлена двумя способами: суффиксацией и префиксацией. Как словообразовательное средство суффиксация заключается в присоединении суффиксов к корням и основам (*write* ‘писать’ – *writer* ‘писатель’). От основы глагола с помощью суффикса образуются, в основном, группы имен существительных, указывающих на исполнителя. А теперь, конкретно, рассмотрим их на примерах:

-er – для образования существительных, называющих лицо, выполняющее действие, обозначенное глаголом или занимающееся деятельностью, названной существительным (*V + er > N*): *build* (строить) – *builder* (строитель), *work* (работать) – *worker* (рабочий), *teach* (учить) – *teacher* (учитель), *design* (проектировать) – *designer* (дизайнер).

-er – для образования существительных, называющих лицо, выполняющее действие, обозначенное существительным (*S + er > S*): *farm* (ферма) – *farmer* (фермер), *bank* (банк) – *banker* (банкир), *philosophy* (философия) – *philosopher* (философ), *programme* (программа) – *programmer* (программист).

-or – лицо или устройство, выполняющее действие, обозначенное исходным глаголом: *animate* (одушевлять) – *animator* (аниматор),

edit (редактировать) – *editor* (издатель), *direct* (руководить) – *director* (директор).

От основы имени существительного также можно образовать новое существительное, которое будет указывать на профессию, специальность.

-ist – для образования существительных, называющих лицо, занимающееся какой-либо деятельностью (наукой, литературой, искусством и т.д.), специалиста в какой-либо области, последователя учения. Образую новые слова, суффикс *-ist* выражает значение активно действующего лица: *economy* (экономика) – *economist* (экономист), *art* (искусство) – *artist* (художник), *drama* (драма) – *dramatist* (драматург), *style* (стиль) – *stylist* (стилист).

Суффикс *-ist* – живой и продуктивный суффикс современного английского языка. Об этом свидетельствуют такие новообразования, как *manicure* (маникюр) – *manicurist* (маникюрша), *column* (колонка) – *columnist* (обозреватель).

-ian – для образования существительных, называющих лицо, выполняющее действие, обозначенное существительным (*S + er > S*): *politics* (политика) – *politician* (политик), *history* (история) – *historian* (историк), *electricity* (электричество) – *electrician* (электрик).

-eer – для образования существительных, называющих лицо, связанное по смыслу с исходным существительным: *auction* (аукцион) – *auctioneer* (аукционер), *engine* (мотор, двигатель) – *engineer* (инженер).

Таким образом, в английском языке слова, относящиеся к одной части речи, образуют слова, относящиеся к другой части речи. Чаше это происходит путем **присоединения суффиксов**: *to work* (работать) – а *worker* (рабочий).

Возможен и другой способ, словосложение. **Словосложение** – это способ словообразования путем соединения двух (или более) слов в одно, которое пишется слитно, или через дефис, а иногда раздельно. Полученное в результате словосложения производное слово представляет собой единое целое, новое понятие, не всегда равное сумме составляющих его значений, например: *body* (тело) + *guard* (защита) – *bodyguard* (телохранитель) [Мешков 1985: 78]. Этот способ образования новых слов может быть передан формулой «основа + основа».

Сложнопроизводные существительные с суффиксом деятеля – **er**: *dish* (посуда) + *wash* (мыть) + *er > dishwasher* (посудомойщица), *shoe* (обувь) + *make* (делать) + *er > shoemaker* (сапожник).

Отдельное внимание следует уделить словам, образованным при помощи слова '**man**': *post* (почта) – *postman* (почтальон), *fisherman* (рыбак), *bar* (бар) – *barman* (бармен), *sport* (спорт) – *sportsman* (спортсмен), *business* (бизнес) – *businessman* (бизнесмен), *fire* (пожар) – *fireman* (пожарный).

Таким образом, словообразовательная система современного английского языка находится в постоянном развитии. Основной функцией словообразования по праву является пополнение словарного состава языка. Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке является аффиксация, заключающаяся в присоединении аффиксов к корням или основам. Аффикс обладает определённой частотой употребления. Чем больше образований даёт тот или иной аффикс, тем продуктивнее он. Продуктивность – это скорее количественная характеристика словообразовательного ряда: модель продуктивна, когда по её образцу в языке созданы десятки, а то и сотни производных [Хаскина 1953: 21].

Мы можем сказать, что с помощью суффикса **-er** от существительных и глаголов производились существительные, обозначающие лиц, занимающихся тем видом деятельности, на который указывает производящая основа. Так, например, в современном английском языке модель *V + -er > N* имеет почти неограниченную продуктивность. По данной модели имя существительное, можно образовать почти от любого глагола, например: *advise* (советовать) – *adviser* (советник), *manage* (управлять) – *manager* (менеджер), *provide* (снабжать) – *provider*.

Литература

1. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка. – М.: Наука, 1976. – 312 с.
2. Мешков О.Д. Словосложение в современном английском языке. Учеб. пособие для институтов и факультета ин. языков. – М.: Высшая школа, 1985. – 187 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений – 4-е изд., дополненное, – М.: Азбуковник, 2003 – 944 с.
4. Хаскина Е.М. Продуктивные способы словообразования в современном английском языке // Иностранные языки в школе. – 1953. – № 6. – С. 20-29.

Болотова Е.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

**АСПЕКТОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ОТГЛАГОЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

**ASPECT CHARACTERISTIC OF THE VERBAL NOUNS
IN THE GERMAN LANGUAGE**

The problem of verbal nouns is analysed in the article. Aspect characteristic of these nouns are described here.

Key words: Aspect characteristic, verbal nouns, verbs.

В лингвистических работах по аспектологии немецкого языка в последние десятилетия стало актуальным исследование аспектуальных особенностей отглагольных производных.

А.В. Бондарко трактует понятие аспектуальности как «функционально-семантическое поле, конституируемое взаимодействующими языковыми средствами (морфологическими, словообразовательными, лексико-грамматическими, лексическими и их разнообразными сочетаниями), объединенными общностью семантических функций, которые принадлежат к области аспектуальных отношений, т. е. отношений, содержание которых заключается в передаче характера протекания и распределения действия во времени» [Бондарко 1983: 76]. По мнению Р.З. Мурысова, иерархия основных аспектологических понятий может быть представлена «в виде нисходящей по степени обобщенности линии: аспектуальность (межуровневое понятие) – вид (морфологическое понятие) – предельность-непредельность (лексико-грамматические разряды) – характеризованные-нехарактеризованные способы действия» [Мурысов 1998: 207]. Функционально-семантическое поле аспектуальности в немецком языке характеризуется отсутствием грамматического ядра, но богатым набором способов действия.

Как считает Ю.С. Маслов, способы действия могут определяться как «некоторые общие ... особенности лексического значения тех или иных глаголов ... и проявляющиеся в общих особенностях их функционирования в языке, а именно по линии словообразовательной активности, вида и синтаксического употребления» [Маслов 1984: 12]. Спо-

собы действия понимаются также как лексико-семантические категории, присущие лексическому значению глагола [Klein 1984: 103].

Семантика способов действия, свойственная глаголам, «наследуется» образованными от глаголов существительными (или девербативами). При этом в структуре отглагольных производных могут выявляться тонкие семантические различия.

Примеры, приведенные ниже, содержат номинализации, образованные от глаголов без участия каких-либо аффиксов и являющиеся, на наш взгляд, показательными в отношении аспектологических признаков «перфективность/неперфективность». Данные понятия в германистике рассматриваются как включающие в себя оппозицию грамматического уровня «совершенный вид/несовершенный вид» и семантическую или лексико-грамматическую категорию предельности / непредельности. Ср.:

- (1) Der Zug verlangsamte *die Fahrt*.
- (2) Höhere Häuser ... glitten vorbei, hinter den grünen Augenlidern in tiefem *Schlaf*.
- (3) Wirklich eine merkwürdige Zeit *für einen Besuch*.
- (4) Sehr blaß, ... die Hand *zum Gruß* erhoben, stand da der kleine Korporal.
- (5) Zu Mittag hatten wir ... gegessen, während wir *an einem* sumpfigen *Wasserlauf* rasteten.
- (6) *Seit Tagesanbruch* hatten wir kaum gesprochen.
- (7) ... *ein kalter Windstoß* wehte ihr die Kapuze vom Kopf.
- (8) ... obwohl ihn das Erlebnis *des Zusammenbruchs* der Partnerbeziehung eines Engländers und seiner Frau ... tiefer bewegt hat....
- (9) Zweige schmückten auch die Eingangstüren, die *mit einem Schwung* aufgingen

Девербативы в примерах (1) – (5) передают имперфективность, характеризующую процессуальность (*Fahrt, Besuch, Wasserlauf*), статальность (*Schlaf*), а также абстрактное действие (*Gruß*). В последующих примерах (6) – (9) отглагольными производными репрезентируется перфективность (моментативность). Аблаут в девербативах *Tagesanbruch, Schwung, Zusammenbruch* как бы усиливает смысловую нагрузку, подчеркивая в пропозициональной структуре признак предельности стативной, конкретной и абстрактной акциональности. Следует упомянуть, что аблаут рассматривается некоторыми лингвистами в качестве самостоятельного словообразовательного средства.

Существительные не просто могут генетически перенимать характерные для глаголов аспектуальные признаки, но и им может передаваться качественная акционсартная (от нем. Aktionsart – способ действия) разнородность производящих глаголов. Даже в рамках одной оппозиции словообразовательных моделей девербативов выделяются различные характеризованные способы действия. Хотя нужно учитывать, что данные модели *V+en* и *V+ung* (*V* – производящая основа глагола, *-en* и *-ung* – суффиксы) являются самыми яркими репрезентантами взаимокоррелирующих аспектологических свойств. В современной лингвистике имеется, пожалуй, наибольшее количество работ (М. Deutschbein, Н. Brinkmann, Th. Schippan, Р.З. Мурясов и др.), посвященных изучению данного аспекта модели субстантивированного инфинитива и девербативной модели с суффиксом *-ung*. Анализ следующих примеров выявил итеративность, фактитивность, мутативность, диминутивность действий, передающихся отглагольным существительным, ср.:

«A-ah», sagte Anne *mit ironischem Lächeln* (диминутивность).

...und sie lächelte, *ein kleines nervöses Zittern* (итеративная статальность) um den Mund.

Glücksend vor *Lachen* (итеративность), ließ er sich in den Stuhl zurückfallen.

Welch großartige *Wandlung* (мутативность) Dr. Malcolm zuliebe!

Oh ... diese *Zirkusvorstellungen* (итеративность) zu Hause ...

... auf *die* geringste *Bewegung* (фактитивность) von ihr achtend ...

Er wartete auf ihre *Erklärung* (абстрактная каузативность).

Более объективным представляется исследование отглагольных существительных в качестве «ядерного компонента номинализованной пропозиции или пропозитивной номинализации, так как в составе пропозиции номинализация обнаруживает определенную зависимость от всех обязательных и факультативных актантов в реализации аспектуальных значений базового глагола» [Мурясов 1993: 158-159]. Компонентами номинализаций могут являться пациенс, адвербиалы (или наречия) с локативной семантикой, агенс и, возможно, другие актанты, способствующие реализации пропозитивной функции во взаимодействии с базовым или ядерным компонентом. Номинализованные предложные конструкции в дативе, например, с предлогами *in*, *bei*, выражают одновременную дуративность. Номинализации при этом могут быть образованы как от предельных, так и непредельных

глаголов и формально могут представлять часто используемые модели с суффиксами *-en*, *-ung*:

Er muß wohl nicht ganz *bei Sinnen* gewesen sein.

«Du ... ißt richtig *im Sitzen*», sagte sie.

Daraufhin brachen sie *in Lachen* aus.

... als sich der Zug *in Bewegung* setzte.

Таким образом, девербативы способны перенимать аспектуальные признаки, свойственные производящим глаголам. Для производных существительных в этом отношении является характерным их семантическое разнообразие.

Литература

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л.: Наука, 1983. – 208 с.
2. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
3. Мурясов Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных немецкого языка). – Уфа: БашГУ, 1993. – 225 с.
4. Мурясов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию. – Уфа: Национальная библиотека им. А. Валиди, 1998. – 290 с.
5. Klein J.G. Tempus, Aspekt, Aktionsart // Romanistische Arbeitshefte 10. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. – 292 S.
6. Mansfield K. Ausgewählte Werke. Erster Band / Herausgegeben v. W. Wicht. – Insel-Verlag, Leipzig, 1981. – 456 S.

Булгакова Г.Р.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

THE VERBALIZATION OF SPACE IN THE RUSSIAN AND GERMAN LINGUOCULTURES

This article discusses cultural identity verbalization of space in the Russian linguoculture, the German linguoculture.

Key words: the category of space, cultural identity, verbalization space, the Russian linguoculture, the German linguoculture.

Люди, говорящие на разных языках и принадлежащие к разным культурам, по-разному видят и оценивают действительность, и под влиянием сложившихся культурно-национальных установок, традиций, опыта создают собственную языковую картину мира. Проблема связи языка, культуры и общества давно привлекала внимание ученых. Изучение языковой картины мира дает возможность не только понять механизм мышления того или иного лингвокультурного сообщества, но и «структурировать нередко фрагментарные данные о нем в систему, наличие которой в когнитивной сфере современного человека позволяет делать изучение иностранных языков и межкультурные контакты гораздо более эффективными» [Полубиченко 2006: 74].

Интерес в этом направлении для нас представляет изучение отражения в различных языках и культурах категории пространства. Пространство – это то, «что вмещает человека, то, что он осознает вокруг себя, то, что он видит простирающимся перед ним», и в то же время это – «некая заполненная объектами и людьми пустота» [Мякшева 2007: 17].

В данной статье мы предпримем попытку показать национально-культурную специфику вербализации пространства в русской и немецкой лингвокультурах. В описании пространства могут участвовать различные части речи. Так, существительное указывает на однородную среду, причем это может быть либо локус, имеющий осязаемые границы и заполненный осязаемыми объектами, например, в значении «передняя часть чего-либо», либо незаполненный локус с умозрительными границами, например, в значении «пространство, лежащее впереди». Предлог передает смысл «неоднородность среды на пути движения взгляда». Наречие указывает на движение взгляда, лишённое какой-либо материальной опоры. Глаголы перемещения несут в себе информацию о характере передвижения, скорости, среде перемещения, направлении движения, начальном и конечном пунктах перемещения и других пространственных характеристиках [Шамне 2000: 85].

Пространство в сопоставляемых языках вербализуется при помощи глаголов, наречий с семантикой «далеко», «близко», «вокруг», предложно-падежных сочетаний (под рукой), а также фразеологиче-

ских сращений и паремий, обладающих пространственной семантикой (бок о бок, рукой подать, на край света).

Исследование данных единиц показывает, что пространственные представления в русском и немецком языках построены в основном на оппозиции близости/дальности расстояния. Но объёмы этих коррелирующих рядов в сопоставляемых языках различны.

Подробнее остановимся на рассмотрении семантической структуры паремичных сочетаний, выражающих позицию объекта относительно параметра «близко». Личная сфера субъекта, определяемая как «очень близко», «на близком расстоянии», в силу своей значимости для носителя каждого языка (в эту сферу, по мнению Ю.Д. Апресяна, входит сам субъект и все, что ему близко физически, морально, эмоционально или интеллектуально – некоторые люди, плоды труда человека, его неотъемлемые атрибуты и постоянно окружающие его предметы) – является наиболее дифференцированной [Апресян 1995: 214]. Здесь для выражения пространственной близости широко используются различные лексические средства (от отрицания дальности – «на недалеком расстоянии» – до усилительных частиц – «прямо перед собой, под носом» и т.д.). Релевантная интегральная сема «близость расстояния» реализуется в русском языке паремичными сочетаниями: лицом к лицу, бок о бок, рукой подать, плечом к плечу, в двух шагах и т.д., имеющими в немецком языке следующие эквиваленты: von Angesicht zu Angesicht, Seite an Seite, ein Katzensprung и т.д.

Паремичное сочетание рукой подать со значением «очень близко» реализует дифференциальную сему «на минимальном расстоянии от субъекта». В старину рука служила мерой длины. Сначала это сочетание означало «расстояние в длину руки», а затем постепенно приобрело общее значение «близко». Дифференциальная сема «в непосредственной близости от субъекта» выражена устойчивым сочетанием быть под рукой со значением «в непосредственной близости, рядом (быть, находиться)». Современное значение данной паремии базируется на значении компонентов: предлог под реализует пространственное значение «около», а существительное рука – «часть тела, которой достают, берут близлежащие предметы». В немецком языке эквивалентом выступает паремия ein Katzensprung. В буквальном переводе – прыжок кошки. Данная пара сочетаний выражает значение «совсем близко», в этом случае мы можем говорить о функционально-смысловом эквиваленте, так как одно и то же значение пере-

дается в русском и немецком языке с помощью разных образных систем. Пространственная метафора *ein Katzensprung* служит также функционально-смысловым эквивалентом и для другого русского паремичного сочетания не за горами, в значении «не очень далеко», «рядом». Эти параметры подтверждают нашу мысль о том, что для носителей немецкой культуры не является актуальным членение пространства по степени отдаленности или приближенности объекта, для носителей же русского языка такое уточнение является жизненно обусловленным.

Фразеологические синонимы в двух шагах, под носом, под рукой, рукой подать и т.д. образно реализуют значение «очень близко», являясь фразеологическими антонимами к языковым средствам, выражающим значение «очень далеко»: на краю света, у черта на куличках, за тридевять земель и т.п. Здесь наблюдается дифференциация значения «дальности расстояния» от «на небольшом расстоянии», «на преодолимом расстоянии» (за версту, за бугор и т. п.) до «в отдаленном нелокализованном пространстве». К числу последних принадлежит преобладающее большинство рассмотренных нами паремичных сочетаний русского языка с пространственным значением. Устойчивые сочетания у черта на куличках, за тридевять земель, на край света, куда Макар телят не гонял и т. п. с абстрактным значением «очень далеко, неизвестно где/куда» имеют фольклорное происхождение и несут в себе идею нелокализованного, неопределенного пространства; идею труднодоступной местности, труднопроходимого пути, сопровождающегося препятствиями.

Как отмечает О.П. Пивоварова, «для русского языка типично определение направления в пространстве при помощи абстрактных понятий. Не распространен в русском языке такой способ ориентации в пространстве, при котором указываются стороны света (запад, восток, север, юг). Значение направления, заключенное во фразеологических единицах, носит обобщенный характер, менее конкретный, приблизительный. На основе объектов и субъектов реального мира в сознании русского человека формируются образы, подлежащие опредмечиванию на фразеологическом уровне, благодаря творческой природе сознания создаются и реальные образы, соотносимые с предметами существующего мира, и идеальные образы, не имеющие прямых прототипов в материальной действительности: в тридевяти царстве; из-под земли; за тремя морями; за горами, за долами; под

одной крышей; под солнцем; к черту на кулички и другие» [Пивоварова 2005: 15].

С лингвокультурологической точки зрения интересным представляется рассмотрение паремичных сочетаний, несущих в себе, помимо идеи позиционирования объекта в пространстве, указание на особенности восприятия этого пространства носителями русского и немецкого языков, на особенности пространственного мышления и ориентации. Так, эквивалентом русского устойчивого сочетания мир тесен, в немецком языке выступает *die Welt ist ein Dorf*. Для носителей русского языка данное сравнение не является столь выраженным, поскольку такие небольшие населенные пункты, как деревни и села, имеют в России не только специфическое расположение, но и значительно крупнее по своим размерам, чем аналогичные в немецкоязычных странах. В русской лингвокультуре образ деревни, напротив, характеризуется широтой, раздольем, бескрайними степями и полями.

Проведенный нами лингвокультурологический анализ показал, что категория пространства в русском языке непосредственно связана с оппозицией «далеко/близко». Эта связь является закономерной, так как реализует особенности восприятия языковой картины мира русским народом, в сознании которого находит отражение необозримое, необъятное, бесконечно тянущееся вдаль пространство. Значение «очень близко» воспринимается более конкретно, как что-то родное, близкое. Для системы немецкого языка актуальным является выражение не степени приближенности/отдаленности объекта в пространстве, а конкретизация его местонахождения.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1995. – 367 с.
2. Мякшева О.В. Пространственная семантика: ресурсы языка и их функциональный потенциал / О.В. Мякшева. – Саратов: Изд-во Сарат. унта, 2007. – 356 с.
3. Пивоварова О.П. Вербализация категории пространства в семантическом и лингвокультурологическом аспектах (на материале лексем и фразеологизмов русского языка с пространственным значением): автореф. дис. канд. филол. наук / О.П. Пивоварова. – Челябинск, 2005. – 21 с.
4. Полубиченко Л.В. Сопоставление культур через пространственно-геометрические концепты / Л.В. Полубиченко,

Ю.В. Гринкевич // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 4. – С. 74-85.

5. Шамне Н.Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении / Н.Л. Шамне. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. – 392 с.

Галикеева А.А.

(МАОУ №24, г. Кумертау, Республика Башкортостан)

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АДЪЕКТИВНЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**STYLISTIC PECULIARITIES OF THE FUNCTIONING OF
ADJECTIVE PHRASEOLOGISMS**

This article is devoted to adjective phraseologisms and their functioning in the English language.

Key words: adjective phraseologisms, phraseological combinations, phraseological unity, idioms, verbal phraseologisms, substantive, adverbial phraseologisms.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью исследования функционирования адъективных фразеологизмов современного английского языка. Фразеологизмы и фразеологические сочетания отражают многовековую историю народа, своеобразие его культуры, быта, традиций. Поэтому фразеологизмы – высокоинформативные единицы языка.

Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной. С помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмысленно, усиливается эстетический аспект языка. Мир фразеологии современного английского языка велик и многообразен, и каждый аспект его исследования, безусловно, заслуживает должного внимания.

Богатейшие возможности стилистического использования фразеологических средств языка в разных функциональных стилях, разнообразие функций фразеологических сочетаний, идиом, пословиц, поговорок, крылатых слов и выражений различной стилистической окраски в художественной, научно-популярной и публицистической

литературе делают фразеологизмы сильнейшим выразительным средством языка.

Например, вкусовые признаки: (as) bitter as gall (или wormwood) – *горький как полынь*; (as) sour as vinegar – *кислый как уксус*; (as) sweet as honey – *сладкий как мед*.

Согласно концепции В.В. Виноградова, фразеологические единицы подразделяются на три класса: 1) фразеологические сочетания; 2) фразеологические единства; 3) фразеологические сращения, или идиомы.

Структурный принцип классификации фразеологизмов основан на способности фразеологических единиц выполнять определённые синтаксические функции. В традиционном структурном подходе различаются следующие основные группы фразеологизмов: 1) глагольные (to get in the way); 2) субстантивные (birds of a feather); 3) адъективные (safe and sound); 4) адвербиальные (by hook or by crook); 5) предложные (in view of); 6) междометные (my God!).

В результате исследования можно сделать вывод о том, что классификация фразеологических единиц занимает особое место в лингвистических исследованиях. В современной лингвистике существуют различные системы классификации фразеологизмов, разработанные ведущими отечественными и зарубежными учеными.

Фразеологизмы выполняют различные стилистические функции: делают речь образно-выразительной, облегчают смысловой подбор слов в речи, в ряде случаев обеспечивают ее терминологическую точность.

Таким образом, исследования стилистических особенностей функционирования адъективных фразеологизмов показало, что они направлены, прежде всего, на воздействие, формирование определённой оценки явлений и событий, на стимулирование определённой реакции.

Литература

Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц / В.В. Виноградов // Академик А.А. Шахматов: / Под ред. С.П. Обнорского. – М.-Л., 1974.

Емельянова О.И.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

НЕКОТОРЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

SOME DIFFICULTIES OF TRANSLATION

In the article the functional units which make some difficulties in the translation process are described.

Key words: translation, functional unit of the translation, the difficulties of the translation.

Когда речь заходит о способах перевода текста с одного языка на другой, то непременно встаёт вопрос идентичности обоих вариантов. В теории перевода существуют различные подходы, допускающие определённые «вольности», если они обусловлены непреодолимыми факторами, делающими дословный перевод невозможным. Такими трудностями становятся, как правило,

1. фразеологизмы, пословицы, поговорки, обозначения предметов и явлений, не имеющих аналогов в другом языке, диалектизмы и просторечные выражения.

– Здравствуй, я ваша тётя, – возмущается русская женщина неожиданным для неё поворотом событий.

– Sie behauptet Ihre Verwandte zu sein, – бесстрастно выдаёт переводчик.

Окрашенная национальным колоритом русская пословица «Назвался груздем – полезай в кузовок» при дословном переводе на французский, наверно, будет звучать приблизительно как «Назвался шампиньоном – полезай в ридикюль» и больше соответствовать жанру пародии, чем художественному переводу.

2. Курьёзом могут обернуться попытки транслитерации некоторых реалий одного языка в другом. Название немецкого города Halle принято транслитерировать как Галле. Однако, немецкое название восходит к «Halle – просторный зал с гулким эхом», а не к «Galle – желчь».

Переводя “Ostsee” как «Восточное море», несведущий россиянин будет искать его, скорее всего, в восточном полушарии и никак не на северо-востоке центральной Европы, где и находится Балтийское море.

3. Когда Генрих Гейне (кстати, почему-то одинаково пишущиеся в немецком языке начальные слоги имени и фамилии великого поэта **Heinrich Heine** в русской транслитерации эту идентичность утратили) писал знаменитое своё *Ein Fichtenbaum steht einsam ...*, то естественность мечтаний ЕГО о НЕЙ в разлуке (**Er träumt von einer Palme**) легко воспринималась и подкреплялась множеством аналогичных примеров в русском, в особенности фольклорно-песенном поэтическом творчестве:

Как бы мне, **рябине**, к **дубу** перебраться

Или: Рос на опушке рощи **клён**,

В **берёзку** был тот клён влюблён...

О чём же получился блестящий по форме, ставший хрестоматийным перевод М.Ю. Лермонтова, волею которого сосна грезит о пальме? Если о неразделённой любви, то лесбийской? Сестринской? Или же о родстве – противостоянии холодной северной и жаркой восточной душ (оппозиция: *im Norden auf kahler Höh – Im Morgenland... auf brennender Felsenwand*)? Искажение смысла возникло в результате несовпадения грамматического рода существительных в обоих языках.

4. Одним из распространённых стилистических приёмов в русском языке является игра слов. На её основе возникают, например, детские дразнилки типа **Машка** – **замарашка** или **Лиза** – **подлиза**. Нетрудно представить себе реакцию немца, услышав он построенный по этому же принципу от существительного *Platz* императив *Platzen Sie sich!* (*Wovor? Vor Wut?*)

5. Определённую сложность в процессе перевода представляют также многочисленные случаи несовпадения значения сходно звучащих в немецком и родном языке слов – то, что обычно называют «ложными друзьями переводчика». *Magazin* – это не только «магазин», но и «иллюстрированный журнал», *Aula* – это не «башкирская деревня», а «актовый зал», а *reklamieren* – не «делать рекламу», а, напротив, «предъявлять претензии».

6. Многозначность – это также не лучший друг переводчика. Лишь контекст является решающим условием выбора правильного значения. Особенно важна точность перевода в технической литературе, а также при переводе терминологической лексики. В повседневном, привычном употреблении слово *Mutter* – «мать», обращается в технический термин «гайка». Существительное *Scheibe* – «шайба, шкив» может оказаться в бытовом контексте и «оконным стеклом», и

«ломтем хлеба», и «пчелиными сотами». А Soldat – это не только «солдат», но и «шахматная пешка».

7. Наиболее же сложным, точнее даже непреодолимым препятствием, оборачивается перевод окказионализмов, т.е. слов «одноразового», авторского использования в тексте. Так, например, окказионализмы в «Сказе о Левше» Лескова заменены переводчиком либо транслитерацией их латиницей, либо же вписаны кириллицей в русской орфографии.

Решения проблемы нет. Остается лишь посочувствовать немецкому читателю, не получившему возможности насладиться искромётным юмором произведений Лескова, Маяковского, Есенина: непереводимы на немецкий «мелкоскоп» вместо «микроскоп», «искотека» вместо «дискотека», «моя краснокожая паспортина» вместо «мой паспорт в обложке из красной кожи», «ржаной закут» для описательной формы «укромного уголка в амбаре, где обычно хранится рожь».

Однако и не всякому русскоязычному читателю дано – увы! – освоить тонкость ряда понятий, типа Weise, Schwank, бытующих в немецкой литературе, устном народном творчестве и немецком литературоведении.

Литература

1. Плунгян В.А. Почему языки такие разные. – М.: Аст – Пресс – Книга, 2012. – 72с.
2. Немецкий язык с Людвигом Тома: Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2003. – 224с.
3. Редозубов К.Н. Технический перевод в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 192с.
4. Чуковский К.И. Высокое искусство. М.: Советский писатель, 1988. 349с.
5. Sprachen, Ernst Klett Sprachbuch. Stuttgart, 2003. – 255 S.
6. Handbuch Fremdsprachenunterricht / Herausgegeben von Karl – Richard Bausch. Tübingen und Basel: Franke Verlag, 1995. – 585 S.

Иванова Е.И.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ-АНТОНИМЫ В ЧУВАШСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ PHRASEOLOGICAL UNITS-ANTONYMS IN THE CHUVASH AND RUSSIAN LANGUAGES

The antonymic relations of the phraseological units in the Chuvash and Russian languages are analysed in the article. Different types of these units are compared in two languages.

Key words: antonymic relations, phraseological units, in the Chuvash and Russian languages.

Антонимические отношения во фразеологии и в чувашском, и в русском языках развиты меньше, чем синонимические, но более развиты, чем омонимические отношения.

В антонимические отношения вступают фразеологизмы, противоположные по значению и соотносительные по лицу, предмету, признаку, действию и т.п., например, чув. *йывăр ураллă* «тяжёлый на подъём» (букв. с тяжёлыми ногами) – *çăмăл ураллă* «лёгкий на подъём» (букв. с лёгкими ногами); русск. *засучив рукава* – *спустя рукава*, *семимильными шагами* – *черепашиным шагом*, *душа в душу* – *как кошка с собакой*.

Категориальными признаками антонимии фразеологических единиц в обоих языках являются: противоположность значений; различная внешняя форма (при возможности общих лексических компонентов), принадлежность к одному грамматическому разряду (глагольным, наречным субстантивным ФЕ и т.п.), сходство синтагматических связей (при невозможности замещать друг друга без ущерба для смысла).

В чувашском языке, как и в русском, выделяются следующие типы фразеологических единиц-антонимов: 1) семантические; 2) структурные типы.

Конверсивные (векторные) фразеологические единицы-антонимы – тип семантических фразеологических антонимов, обозначающих противоположные, разнонаправленные действия, признаки, например, чув. *луşa ус* «потерять уверенность, веру в себя» (букв.

опустить голову) – *пуса сёкле* «приобретать уверенность, веру в себя» (букв. поднять голову); русск. *прийти в уныние – выйти из уныния; ставить в вину – снимать вину* и др.

Контрадикторные фразеологические единицы-антонимы – тип семантических фразеологических антонимов, обозначающих противоречание, или комплементарные антонимы, которые не обладают средним, промежуточным членом и обозначают видовые понятия, дополняющие друг друга. Подобная антонимическая парадигма создает родовое понятие, например, чув. *тăм пуç* «глупый человек» (букв. глиняная голова) – *сутă пуç* «умный человек» (букв. светлая голова); русск. *голова садовая* (глупый человек) – *светлая голова* (умный человек).

Контрарные фразеологические антонимы – тип семантических фразеологических антонимов, обладающих промежуточным, так называемым «средним» членом, который, как правило, является словом, реже свободным или устойчивым словосочетанием. Контрарные (противоположные) антонимы обозначают симметричные видовые понятия: медленно – умеренно – быстро: чув. *тимёр шапа пек* (как черепаха) – *ййпа та мар хăварт та мар* (и не медленно и не быстро, умеренно) – *сил пек* (как ветер); *черепашиным шагом – соблюдая золотую середину – семимильными шагами*.

Структурная классификация фразеологических единиц-антонимов ведётся по следующим параметрам: 1) категориально-грамматическая характеристика компонентов фразеологических единиц-антонимов; 2) тип их синтаксической связи; 3) лексические значения компонентов и степень их близости. Причём, прямой и жёсткой связи между сходством компонентного состава фразеологических единиц-антонимов и их грамматическим и синтаксическим оформлением не наблюдается. Например, чув. фразеологические единицы-антонимы *ирёке тух – хўрине хёстер*, русск. *давать волю – прижать хвост* не имеют лексически близких компонентов, хотя при этом построены по одинаковой синтаксической модели: глагол + имя существительное в винительном падеже. То же видим при анализе грамматической соотнесённости компонентов фразеологических единиц-антонимов: фразеологические единицы могут совершенно отличаться по компонентному составу, но при этом могут быть одинаковыми по грамматической структуре, например: чув. *ват сёрси* (букв. старый воробей – опытный человек, соответствует русскому «стреляный воробей») – *йёне сăмса* (букв. мокрый нос – молодой, неопытный чело-

век, русское соответствие – «молоко на губах не обсохло») (имя прилагательное + имя существительное); русск. *одержать победу – потерпеть крах* (глагол + существительное).

Антонимичные фразеологические единицы, в составе которых есть идентичные, противопоставленные или близкие по своему лексемному значению компоненты, являются формально-семантическими фразеологическими антонимами, например, чув. *йишчик лăпланчĕ* «отлегло, отошло от сердца» (букв. внутри всё успокоилось) – *йишчик тулашат* «душа, сердце не на месте» (букв. внутри всё выворачивается), русск. *попадать пальцем в небо – попадать в самую точку* (в антонимичных фразеологизмах имеются идентичные компоненты); чув. *кăмăла пусар, йăпат* (букв. успокоить душу, сердце) – *чуна ыраттар, сунтар* (букв. болеть душой, сердцем); русск. *гнуть спину – лежать на боку* (в этих антонимичных фразеологизмах имеются компоненты, близкие по своему лексемному значению).

Среди формально-семантических фразеологических антонимов можно выделить фразеологизмы, в которых а) структурно-организующие компоненты идентичны, а зависимые компоненты являются по отношению друг к другу антонимами: чув. *сивĕ чунлă* (букв. холодная душа) – *вĕри чунлă* (букв. горячая душа), *тўрĕ сул – кука̋р сул, сўхе кёсье – хулăн кёсье*; русск. *слабый пол – сильный пол* (прилагательное + существительное); б) структурно-организующие компоненты являются антонимами, а зависимые компоненты идентичны: чув. *кусран сухат* «терять из виду» (букв. терять из глаз) – *кусран ан сухат* «не терять из виду» (букв. не терять из глаз), *тар шăрши шăрăшласа кур* «нюхать порох» – *тар шăрши шăрăшласа ан кур* «не нюхать порох»; русск. *терять из виду – не терять из виду, рязвязывать руки – связать руки* (глагол с отрицанием и без + имя существительное); в) структурно-организующие компоненты и один из компонентов идентичны, а другие зависимые компоненты антонимичны: чув. *хăвăн йăпа пурăн – сын йăпе пурăн*; русск. *жить своим умом – жить чужим умом*; г) фразеологические единицы-антонимы с антонимичными служебными компонентами (предлогами) представлены, главным образом, в русском языке: *с царём в голове – без царя в голове*; в чувашском же фразеологические единицы с антонимичными служебными словами-послелогоми встречаются реже в связи с типологическими особенностями чувашского языка, и такие фразеологизмы несколько отличаются своей семантикой: *куç умёнче «на виду» – куç хысёнче «за глаза»*.

Литература

1. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – Просвещение 1978.
2. Миллер Е. Н. Природа лексической и фразеологической антонимии. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990.
3. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. Молоткова А.И. – М.: 1986.
4. Чернов М.Ф. Русско-чувашский фразеологический словарь/Под ред. Л.П. Сергеева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2003.
5. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1989.

Каримова Р.Х.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ LEXICAL MEANS OF EXPRESSING SUPPOSITION IN MODERN GERMAN

The lexical means of supposition are described in this article. They are modal words and modal particles. Examples were selected from the novel by E.M. Remarque «Three friends».

Key words: supposition as a category, modal words, modal particles, modality.

Для современной лингвистики характерно усиление внимания к коммуникативно-функциональной стороне предложения. Традиционно изучение коммуникативного содержания высказывания ограничивалось выделением повествовательных, вопросительных предложений. В настоящее время «модус коммуникативной цели» понимается достаточно широко в связи с противопоставлением его объективированному содержанию высказывания [Арутюнова 1976: 36]. К модусу коммуникативной цели относят не только характеристику высказывания по целеустановке, но и такие категории как утверждение, отрицание, модальность, актуальное членение, категорию авторизации, обращение и другие. Следовательно, модус понимается как все те пере-

менчивые элементы высказывания, которые зависят от намерения (интенции) говорящего и относятся к речевому акту или к деятельностной стороне речи, к прагматике.

Таким образом, модальность можно считать одной из прагматических коммуникативных категорий, обозначающей операцию оценки говорящим субъектом содержательной части высказывания. Такое понимание модальности позволяет утверждать, что данная категория характеризует любое высказывание и может быть выражена имплицитно или эксплицитно [Ильина 1985: 25].

Под эксплицитным значением понимается прямое кодифицированное, недвусмысленно выраженное значение языковых знаков, т.е. семиотическое значение, которое заключается в прямой реализации в речи словарно-языковых значений или результат их комбинирования. Эксплицитное значение содержания высказывания, однако, не полностью охватывает объем передаваемой информации: слушающий (читающий) может извлекать из высказывания, а говорящий вкладывать в нее, много и иной информации сверх той, что составляет их прямое кодифицированное и выраженное языковыми средствами значение, той информации, которую в данной работе называем имплицитной [Жабина 2007: 13].

В данной статье будут рассмотрены модальные слова и модальные частицы, выражающие предположение в немецком языке. Эмпирическим материалом послужили примеры, отобранные методом сплошной выборки из романа Э.М. Ремарка «Три товарища».

Специфика модальных слов заключается в том, что они выступают переключателями и переводят высказывание из Поля Действительности (реальности) в Поле Недействительности (ирреальности).

Если рассматривать модальность в узком смысле слова, следует отделить друг от друга, прежде всего, два формальных способа выявления модальности: с помощью глагольных форм и с помощью модальных членов предложения. Оба эти способа образуют системы, которые не могут быть сведены друг к другу и в основном независимы друг от друга, но которые в своем взаимодействии дают полную модальную характеристику каждого предложения [Блох 1986: 59].

Модальные слова типа: «wahrscheinlich», «vielleicht» и т.д., такие модальные синтаксические группы как, например: «aller Wahrscheinlichkeit nach», «im Grunde» и т.п., вводные модальные предложения типа: «ich vermute, dass»; «so viel ich annehmen kann» дополняют модальную характеристику предложения, выражающего

предположение, они вводятся в предложение предикативным глаголом, но относятся не только к глаголу, а ко всему предложению в целом, непосредственно связаны же они с глаголом постольку, поскольку глагол является в немецком языке основным структурным стержнем предложения [Харитонов 1976: 62].

В.А. Гуревич в своей классификации модальных слов по семантическому признаку выделяет группу модальных слов, выражающих предположение (неуверенность): *scheinbar*, *angeblich*, *vorgeblich*, *vermutlich*, *wahrscheinlich*, *mutmaßlich*, *etwa*, *möglicherweise*, *möglichenfalls*. Слова этой группы не могут быть исключены из предложения без изменения общего смысла предложения. Например, при исключении модального слова *vielleicht*, из предложения «Er kommt *vielleicht*» общий модальный смысл предложения резко изменится: предположение станет просто утверждением [Гуревич 1959: 21].

Шкала выражения вероятности предположения определяется с помощью модальных слов. Для каждой из ступеней вероятности существует соответствующее модальное слово.

Так, модальные слова ***sicherlich*** и ***offenbar*** передают наибольшую степень уверенности, близкую значениям сочетаний с глаголом *müssen*.

Например:

Sicherlich gab es doch auf diesem Speicher elektrisches Licht! (Ende) – Должно же быть электричество на этом чердаке!

Govinda freute sich, ihn wach zu finden, *offenbar* hatte er lange hier gegessen und auf sein Erwachen gewartet, obwohl er ihn nicht kannte. (Hesse) – Говинда обрадовался, что он очнулся, очевидно, он давно уже сидел тут и ждал его пробуждения, хотя и не узнавал его.

Несколько более слабое предположение передается словами ***anscheinend***, ***wohl***, ***wahrscheinlich***. ***Wohl*** указывает на общее предположение и не указывает, какие причины лежат в его основе (субъективные или объективные).

Например:

Wahrscheinlich kommt sie später. (Ebenda) – Должно быть, она придет позже. «Hör mal, Otto», sagte ich, «wenn du dein Leben noch *einmal* von vorn leben könntest, möchtest du das?» – «Послушай, Отто», – сказал я, – «если бы ты еще раз смог прожить своей жизнью, ты хотел бы этого?» [пер. наш – К.Р.].

«Ich müßte *schon* längst eine andere Wohnung und einen Beruf haben und Geld verdienen.» – «Я должен был уже с давних пор иметь другую квартиру и работу, зарабатывать деньги» [пер. наш – К.Р.].

«Jetzt muss ich *wohl* gehen, Pat, was?» fragte ich. – «Вероятно, я должен сейчас уйти, Пат?» – спросил я [пер. наш – К.Р.].

«Du bist *wohl* ganz von Gott verlassen...» – «Пожалуй, Бог тебя покинул...» [пер. наш – К.Р.].

«Lenz hat *wohl* überall Freunde?» – «Возможно, у Ленца всюду друзья?» [пер. наш – К.Р.].

«Sie finden mich *wohl* etwas idiotisch, was?» – «Пожалуй, вы считаете меня слегка глуповатым, не так ли?» [пер. наш – К.Р.].

«Das möchtest du *wohl* wissen, du Strolch», sagte ich. – «Вероятно, этого ты и хотел знать, подлец», – сказал я [пер. наш – К.Р.].

«Herr Binding drüben hat sich *wohl* auch ziemlich über uns geärgert». – «Вероятно, там господин Биндинг порядочно разозлился на нас» [пер. наш – К.Р.].

«Was machen wir *nun*, Otto?» fragte ich. – «Что нам теперь делать, Отто?» – спросил я [пер. наш – К.Р.].

Voraussichtlich означает предположение на основе определенных знаков, явлений, позволяющих судить о событии, например:

Diese Ausgabe wird *voraussichtlich* insgesamt 25 Bände umfassen. – Вероятно, это издание будет содержать, в целом, 25 томов.

Дальнейшее ослабление уверенности передают слова ***möglich***, ***vermutlich***; они приближаются к глаголам *können* и *mögen*.

Например:

«Dann bist du *wohl vermutlich* selbst die große Ausnahme, wie?» (Ende) – «И надо полагать, именно ты и являешься большим исключением?»

Сомнение адресанта, доходящее в своем крайнем случае до отрицания, выражают модальные слова ***ungewiss***, ***unsicher***, ***zweifelhaft***, ***fraglich***.

Например:

Aber selbst du wirst zugeben müssen, dass in deinem Falle die Rechtslage ein ganz klein wenig *zweifelhaft* ist, ja? (Fallada) – Ты должен будешь согласиться, что в твоём случае правовой статус немного подозрителен.

Es ist *fraglich*, wie lange sich die Militärdiktatur dagegen anstemmen kann. – Еще неизвестно, как долго военная диктатура может против этого сопротивляться.

В принципе модальные слова как лексическое средство способны передавать наиболее тонкие оттенки предположения, а также усиливать его.

Сочетание модальных слов в одном предложении с модальными глаголами создает в немецком тексте весьма своеобразную картину «многослойной» модальности и позволяет довольно точно градуировать степень уверенности предположения [Стеля 2006: 68].

Так, в следующем примере модальные слова как бы подкрепляют не вполне уверенное предположение адресанта:

«Es ist wohl möglich, dass ich mich in der Aufregung auch geirrt haben kann!» (Prodöhl) – «Это, пожалуй, возможно, что я могу ошибиться от волнения!»

С другой стороны, возможны случаи противоречия между семантикой модального слова и модального глагола. Например:

Der Brandstifter muss wohl im Konstruktionsbüro arbeiten. (Prodöhl) – Вероятно, поджигатель должен работать в конструкторском бюро.

Последний пример особенно показателен в том отношении, что при замене модального слова *wohl* хотя бы на *doch* ослабление предположения превращается в его усиление [Зеленецкий 2003: 73].

Как и модальные глаголы, модальные частицы принадлежат к наиболее употребительным средствам современного немецкого языка. Они передают различные оттенки модальности предположения. Модальные частицы наиболее употребительны в разговорном стиле [Пророкова 1991: 127].

В современном немецком языке существуют усилительные частицы (*sogar, selbst, zu*), восклицательные частицы *wie, wieso*; утвердительная частица *ja*, отрицательные *nicht, nein*; модальные частицы *doch, denn, nur, nun*. В зависимости от значения и роли в предложении модальные частицы в немецком языке подразделяются на следующие группы:

– модально-усилительные (*doch, denn, schon, nun, mal, einmal*);

Als die Schwester kam, den Kommissär für die Nacht herzurichten, schlief er *schon*. (Dürrenmatt) – Когда пришла медсестра, чтобы помочь комиссару устроиться на ночь, он уже спал.

– модально-ограничительные (*ja, bloß, nur*);

Например:

Kann aber sein, dass es *bloß* Hunger ist. – Возможно, что это лишь голод [пер. наш – К.Р.].

Bloß weil es billiger ist. – Лишь потому, что оно дешевле [пер. наш – К.Р.].

Nur wer im Wohlstand lebt, lebt angenehm. (B. Brecht) – Только тот, кто живет в достатке, живет прекрасно.

Er versteht *ja* alles. – Смотри-ка, да он все понимает!

– модальные в собственном смысле слова (*etwa*).

Weshalb bist du *denn* melancholisch? – От чего же ты печальна? [пер. наш – К.Р.]

«Aber warum *denn* nicht?» fragte Breuer. – «Но почему же нет?» – спросил Бройер [пер. наш – К.Р.].

«Wie geht es Herrn Köster *denn*?» – Как же обстоят дела у Кёстера? [пер. наш – К.Р.]

Hast du das *etwa* selbst gemacht? – Неужели ты это сам сделал?

Hat sie dir *etwa* nichts darüber erzählt? – Разве она тебе об этом ничего не рассказывала?

«Ist *doch* wahr?» sagte Ede. – «Ведь это правда?» – сказала Эде [пер. наш – К.Р.].

«Das ist *doch* nicht schwer festzustellen», erwiderte ich höflich. – «Ведь это не сложно определить», – ответил я вежливо [пер. наш – К.Р.].

Das verstehen Sie *doch* sicher? – Вы вероятно понимаете это? [пер. наш – К.Р.]

Aber Sie wissen *doch* nicht, wo sie ist. – Но Вы ведь не знаете, где она. [пер. наш – К.Р.]

«Ich muss *doch* meine Aussage machen», stotterte sie. – «Всё же я должна дать показания», – пролепетала она [пер. наш – К.Р.].

Und zwölfhundert Mark habe ich *doch* auf der Sparkasse! – У меня ведь есть 1200 марок в сберегательной кассе [пер. наш – К.Р.].

Es gibt *doch* so viele reiche Leute, die nichts Besseres kennen, als immer wieder in ihre Büros und ihre Banken zu gehen. – Всё-таки есть так много богатых людей, которые не знают ничего лучшего, как снова и снова ходить в свои конторы и банки [пер. наш – К.Р.].

Итак, модальные частицы – еще не полностью оформившаяся категория слов, но они широко употребляются в немецком языке, дополняя и уточняя семантику других средств выражения модальности. Они не просто выражают те или иные мысли людей, но и передают их наиболее идиоматической и своеобразной формой.

Все вышесказанное позволяет нам заключить следующее:

1. Подводя итог изучению места модальных частиц в современном немецком языке для выражения предположения можно отметить, что модальные частицы – еще не полностью оформившаяся категория слов, они широко употребляются в современном немецком языке, дополняя и уточняя семантику других средств выражения модальности.

2. Совершенно особое место среди наиболее употребительных явлений современного немецкого языка занимают модальные глаголы и модальные частицы. Они не просто выражают те или иные мысли людей, но и передают их наиболее идиоматической и своеобразной формой. Они придают разговорной речи немецкого народа эмоциональный колорит и неподражаемую выразительность, это самые живые и непосредственные способы передачи мыслей и чувств человека, что явилось предметом подробного изучения.

3. Нами было выявлено, что преобладающими средствами выражения предположения являются **модальные частицы**. В произведении «Три товарища» они составляют 56,2%. В тексте встречались следующие модальные частицы со следующей частотностью: doch (350), bloß (13), wohl (78), nun (73), nur (301), einmal (163), schon (215), denn (210).

Литература

1. Арсеньева М.Г. Грамматика немецкого языка / М.Г. Арсеньева, И.А. Цыганова. – С. Петербург: Издательство «Сюз», 2002.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976.
3. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – М., 1986.
4. Жабина Е.В. Эксплицитные и имплицитные средства выражения доверия/ недоверия в современном немецком политическом дискурсе. – Тамбов, 2007.
5. Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Теория немецкого языка: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.
6. Ильина В.Н. Конструкции эксплицитной модальности в разговорной речи.
7. Пророкова В.М. Слова – «приправы», слова – «заплаты». Модальные частицы в немецкой разговорной речи: учеб. пособие / В.М. Пророкова. – М.: Высшая школа, 1991.

8. Стеля С.С. Просодические средства выражения модальности в риторическом вопросе в немецком языке. / С.С. Стеля // Вест. Белар. госуд. ун-та. Сер. 4, Лингвистика. – 2006. – №3.

9. Харитоновна И.Я. Теоретическая грамматика немецкого языка. Синтаксис. – Киев, 1976.

10. Ремарк Э.М. Три товарища: книга для чтения на немецком языке. – СПб: КАПО, 2010. – 325с.

Козина Е.В.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ОБРАЗ РОССИИ И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ В ВОСПРИЯТИИ ИСКУССТВЕННЫХ БИЛИНГВОВ IMAGE OF RUSSIA AND ITS ELEMENTS IN THE EYES OF THE ARTIFICIAL BILINGUAS

The theoretical question in the article is the conception of the «Image of Russia and its elements». The method of the formed conception research is considered in the article.

Key words: The image of Russia, Russia in the eyes of the foreign bilinguals.

Образ любой страны в мире ассоциируется с представлениями о национальных особенностях поведения и мышления, с вершинными достижениями национальной культуры и с возможностями освоения широких пластов культурного наследия, в том числе элементов культуры повседневности и бытовой культуры (кухни, национального костюма, песенных и танцевальных традиций, народного искусства) за пределами страны.

Образ страны – это еще и комплекс объективных взаимосвязанных между собой характеристик государственной системы (экономических, географических, национальных, демографических и т.д.), сформировавшихся в процессе эволюционного развития государственности как сложной многофакторной подсистемы мирового устройства, эффективность взаимодействия звеньев которой опреде-

ляет тенденции социально-экономических, общественно-политических, национально-конфессиональных и иных процессов.

Образ – это «совокупность типичных видов (способов) жизнедеятельности индивида, социальной группы и т.д. [Лайдинен, 2001]

Образ – это «целостное, но неполное представление о каком-либо объекте или классе объектов» [Лайдинен, 2001].

Формирование образа России у искусственных билингвов обуславливает необходимость знать специфику культуры, традиций и менталитета народа нашей страны.

Россия – огромное государство, занимающее обширное географическое пространство. Её территория является местом проживания людей, среди которых имеются представители разных религий и национальностей. Эта особая, исторически сложившаяся общность народов и этносов с характерными для каждого культурными, национальными, мировоззренческими и иными особенностями стала фундаментом формирования российской государственности. Положительное восприятие страны другими странами мира является залогом успеха глобальных политических, социальных и экономических подвижек, которыми, по сути, являются реформы, проводимые в России как части мирового пространства.

Можно выделить составляющие элементы национальной самоидентификации россиян:

- территория («русская земля»);
- язык («язык великой литературы»);
- природные богатства («кладовая мира»);
- национальные и государственные символы (Кремль, Красная площадь, Москва, герб и флаг, памятник «Родина-мать»);
- религиозные традиции и символы («оплот православия», соборы и храмы);
- «сильная» власть (Президент)
- духовное и культурное наследие, многообразие и высшие достижения культуры («родина Пушкина, Толстого, Достоевского и Чехова, Чайковского и Левитана»);
- славные вехи российской истории (в первую очередь победа в Великой Отечественной войне и послевоенное восстановление, первый полет человека в космос);

– общие положительные представления о качествах национального характера (открытость, искренность, гостеприимство, духовность и пр.).

Содержательное наполнение этих элементов формирует «внутренний» образ страны.

«Внешний» образ такой страны, как Россия, традиционно ассоциируется с известными культурными явлениями и именами, ставшими символами русского вклада в мировую цивилизацию. В этом смысле культурная составляющая оказывается едва ли не центральной в позитивном восприятии образа России в мире.

Приведём некоторые результаты исследования, осуществлённого в Дальневосточном высшем командном училище имени К.К. Рокоссовского (иностранные курсанты могли выбирать несколько вариантов ответов):

Как долго Вы проживаете на территории России?

Проживают в России 4 года – 21%, 3 года – 36%, 2 года – 42%, 1 года – 17%, 3 месяца – 8%

Откуда Вы впервые услышали о России?

Первые сведения о России иностранные курсанты получили от родителей – 43%, по интернету – 8%, из книг – 17%, школа – 21%

Откуда вы предпочитаете узнавать информацию о России?

В основном иностранные курсанты получают информацию из интернета – 69%, через телевидение – 43%, из учебников – 43%, от преподавателей – 30 %.

Каким было ваше отношение до приезда в нашу страну?

До приезда в Россию у иностранных курсантов было очень хорошее отношение – 52%; хорошее – 26%; не очень хорошее – 8%.

После проживания в России изменилось ли Ваше отношение к ней?

Отношение изменилось в лучшую сторону – 56%, изменилось – 44%.

С какими русскими символами вы знакомы?

Реципиенты отмечают, что символами России являются: Красная площадь – 65%, В. Путин – 56%, Красная звезда на Кремле – 39%, Сталин и Ленин – 39%, берёза – 13%, Сибирь – 26%, валенки – 26%, русский балет – 21%.

Какие исторические факты, события, связанные с Россией, Вам известны?

О Великой Отечественной войне знают 65% респондентов, о Революции 1917 г. – 34%, о войне в Афганистане – 39%, о полёте Ю. Гагарина – 47%.

Какие сувениры вы дарите своим родственникам и друзьям?

Чаще всего матрешку – 59%, магниты с изображением исторических мест России – 78%, сувениры – 98%

Из проведенных опросов видно, что образ России у искусственных билингвов формируется посредством:

- сведений о России от родителей;
- интернета, СМИ;
- учебной литературы;
- личного опыта.

Формирование образа России у искусственных билингвов обуславливает необходимость знать специфику культуры, традиций и менталитета народа нашей страны.

Литература

1. Быканова А.В. Формирование образа государства в процессе политической социализации современной российской молодежи // Образы государств, наций и лидеров / Под ред. Е.Б. Шестопал. – М.: Аспект Пресс, 2008.
2. Лайдинен Н.В. Образ России в зеркале российского общественного мнения // Социс. № 4. – 2001. – С. 27-31.
3. Энциклопедия / Под общей редакцией академика РАН Г.В. Осипова, 1998.

Копылова В.В.

(Издательство «Просвещение», г. Москва)

**ИНОЯЗЫЧНЫЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС:
НАУКА ИЛИ ПРАКТИКА?**

**LINGUODIDACTIC DISCOURSE IN THE FOREIGN
LANGUAGE: SCIENCE OR PRACTICE**

In the article we describe the main ways of scientific study of the linguodidactic discourse, the scientific discourse.

Key words: discourse, lingodidactics, text, communicative situation, LSP – linguistics.

Учебник, монография, учебно-методическое пособие, образовательный стандарт, рабочая программа, научный доклад, тезисы на конференцию – все это тексты, которые мы, как правило, считаем продуктом нашего научно-исследовательского труда, творчества, результатом многолетних экспериментов, исследовательской или преподавательской деятельности. Каждый такой продукт рождается не только в «кабинетной тиши», но и «в горниле» интенсивной коммуникации – с коллегами по научному и учительскому цеху, с оппонентами на защитах диссертаций, в ходе научных дискуссий. В итоге этот текст становится инструментом обучения, и, поскольку обучение неразрывно связано с языком и речью, то он оказывается также и продуктом дидактики. С его помощью учат и к нему относятся как к научной продукции. В том же случае, когда текст вовлечен в коммуникацию по поводу знания языка и обучения языку/речи, то можно говорить о таком тексте как о продукте лингводидактического дискурса.

Как организовано дискурсивное пространство, этот текст порожающее? Каков лингвистический статус этого пространства? Какими знаками оно конституируется? Чего в нем больше – науки или практики? Основываясь на каких принципах и подходах его следует изучать? Попытке разобраться в этих вопросах как раз и посвящена наша статья, предлагаемая научному сообществу.

Вначале уточним, в каком отношении находятся между собой явно взаимно-сопрягающиеся дискурсивные феномены научной и обучающей (дидактической и лингводидактической) интеракции. Для этого рассмотрим конститутивные признаки научного дискурса и попробуем спрогнозировать их наличие у дискурса лингводидактического.

Как известно, типовыми участниками в научном дискурсе принято считать исследователей, взаимодействующих между собой на равных позициях: исключение составляет периферия научного дискурса, где статусно-неравноправное взаимодействие устанавливается между начинающими исследователями и заслуженными учеными (научными руководителями и научными консультантами).

Научный дискурс обладает также отчетливым *хроотопом*: *топос* его сформирован помещениями для научной деятельности (зал заседаний ученого совета, конференции, научного симпозиума, помещения лабораторий, кафедры и пр.). *Хронос* научного дискурса – временной континуум, в который обычно включают минуты, отводи-

мые на произнесение научного доклада, часы пленарных заседаний научных дискуссий, сроки проведения планового научного исследования или эксперимента и т.п.

Целью в научном дискурсе является процесс и результат получения нового знания, новых результатов, открытий и обобщений нового опыта, систематизация и осмысление (анализ) новых научных фактов, оценка их важности с точки зрения рациональности для прогресса человеческой цивилизации в целом.

Ценностями научного дискурса обычно полагают те, которые сопряжены с концептами «истина» «знание», «исследование».

Стратегии в научном дискурсе сводятся к стратегиям, направленным на выполнение исследования, его экспертизу, внедрение его результатов в практику. Стратегиями научного дискурса являются также стратегии научного поиска, алгоритмизации логического выстраивания фактов и их систематизации; можно также назвать в данном контексте и стратегии отграничения ранее полученного знания от полученного на момент исследования с целью «застолбить» приоритет в соответствующей поисковой области – то, что в диссертациях обычно обозначается рубриками «теоретическая значимость», «актуальность», «научная и практическая новизна», «личный вклад соискателя». Стратегический «рисунок» исследования предопределяется постановкой исследовательских задач, подкрепляемых аппликацией научных методов, чей потенциал достижения эффективного результата прогнозируется исследователем по тем эффектам, которые были получены его предшественниками, или методов, которые давно зарекомендовали себя как хорошо апробированные в соответствующей поисковой области.

К *жанрам* научного дискурса обычно относят научную статью, монографию, диссертацию и др.

Данный вид дискурса отмечен собственными *прецедентными феноменами*, роль которых могут исполнять работы классиков науки, известные цитаты, названия монографий, статей, некоторые иллюстрации и т.п.) [Карасик 2002].

Научный дискурс – это всегда «поток аргументации»: как подчеркивает Л.Н. Синельникова, в нем применимы все ее виды, например, такие, как «...апелляция к здравому смыслу как к знанию, соотносимому с собственным и чужим жизненным опытом; к традиции, к авторитету, к факту и т.д. При любой конфигурации аргументов в научном дискурсе должен соблюдаться ряд требований: системность

аргументации, согласие тезиса с фактическим материалом, соблюдение принципа достаточного основания и др. Аргументация – основной способ организации полемического научного дискурса» [Синельникова 2003: 5]. Ученый, называя среди наиболее частотных аргументов цитату как «авторитетное высказывание в статусе найденного доказательства», справедливо полагает, что «...высокий индекс доверия к цитированию объясняется культурологически важным фактом континуальности научного знания, которое по определению реми-нисцентно, и каждое отдельное исследование ... в той или иной мере опирается на опыт и достигнутое знание предшественников» [Синельникова 2003:8].

Семиотическим телом научного дискурса (см. Карасик 2002), по всей видимости, следует считать знаки терминологического характера, рефлектирующие сущность анализируемого феномена действительности и погружаемого в научный дискурс соответствующей сферы теоретического или экспериментального поиска.

Что же лингводидактический (и иноязычный лингводидактический) дискурс? Что мы можем сказать о его конститутивных признаках, и насколько он «научен»? Относительно первого вопроса, то, по видимому, пока можно говорить только о прогнозах. На второй вопрос удобнее всего ответить, используя пример одной из его разновидностей – иноязычного дискурса обучения «языку для специальных целей» (LSP – Language for Specific Purposes).

Вначале дадим наше рабочее определение тому, что предлагается именовать иноязычным лингводидактическим дискурсом; это определение выведено из терминологических попыток ряда отечественных и зарубежных исследователей (Адаева 2012; Астафурова, Олянич 2009, 2010; Балыхина, Игнатъева 2006; Балыхина, Харитоновна 2006; Коженевска-Берчиньска 2005; Лысикова 2012; Харитоновна 2005, 2011; Dalton-Puffer 2007; van Dijk www; Kramina 2000; Žogla 2001, 2002 и др.): *иноязычный лингводидактический дискурс следует считать сложным лингвосемиотическим образованием, в котором процесс интеракции имеет целью формирование иноязычных и инокультурных компетенций у обучаемого иностранным языком и культурам и представляет собой информационный поток, состоящий из систем вербальных и невербальных иноязычных знаков. Этот поток направлен от инструктирующего к инструктируемому, при этом иноязычные знаковые системы осваиваются последним, а при их воспроизведении инструктируемым подвергаются корректировке ин-*

структурирующего, которая может использовать знаки языка, являющегося родным для инструктора и инструктируемого.

Рассуждая о научных подходах к изучению разновидности иноязычного лингводидактического дискурса – языка для специальных целей (LSP-linguistics), Дж. Энгберг пишет, что все попытки его исследования носят социологический характер и сводятся к анализу взаимоотношений отправителя и получателя соответствующего, терминологически нагруженного сообщения в рамках коммуникативной и тематически специализированной ситуации (Engberg 2006).

В иноязычном лингводидактическом дискурсе типа LSP он видит сочетание конститутивных признаков научного, практически ориентированного и научно-популярного дискурсов, причем базовым параметром является степень научной и практической компетенций участников дискурса. Научный дискурсивный аспект коммуникации предполагает интеракцию экспертов, что естественным образом сказывается на терминологизации и научной ориентации текстов-продуктов, вовлекаемых в учебное взаимодействие (Engberg 2006).

Тот же параметр является функциональным и смысловым детерминатором практически ориентированного дискурса: это также взаимодействие экспертов, только это скорее диалог экспертов-практиков, нежели экспертов-теоретиков: «Here [в практически ориентированном дискурсе – practically oriented discourse: A.O., B.K], too, we find communication where both senders and receivers are experts (expert-to-expert-communication). But in this type of discourse, the experts are not working on developing or refining the general scientific knowledge of a domain. Instead, they are solving practical problems in their daily work and use communicative devices relevant for these purposes. In the first setting, the purpose is to textually present and develop new knowledge in the field in a public environment (scientific discourse); in the second setting, the purpose of the communication is to solve practical problems occurring in the daily work (practically oriented discourse). The second setting tends to be more informal and to show only the degree of, e.g., terminological specialization in its oral or written texts that is necessary for coping. Aspects of necessary precision play a major role here, although also in this stratum the sociological aspect of showing by way of the applied language that the communicative party belongs to the relevant peer group should not be neglected» (Engberg 2006).

Если в первых двух типах элементов дискурса LSP Дж. Энгберг считает взаимодействие участников симметричным, то в третьем его

элементе – дискурсе, который он именует научно-популярным и сугубо дидактически ориентированным (discourse of popular science and domain-oriented didactics), отношения между отправителем и получателем сообщений всегда асимметричны (Engberg 2006).

Идея асимметричности лингводидактической коммуникации профессионально ориентированного типа представляет живой интерес для LSP-лингвистики последних десятилетий, поскольку именно на ней зиждется оптимальная связь науки и практики, предопределяющая основу обучающей речи (см. работы С. Гнуцмана и Г. Ольденбурга – Gnutzmann, Oldenburg 1991 – и статьи С. Гёпфериха – Göpferich 2000, 2002). Тот же Дж. Энгберг прямо именует иноязычный лингводидактический дискурс асимметричным и призывает к его изучению в рамках привычных инструментов лингвистических исследований, типичных для семиотики, лингвистики текста, жанроведения, прагматики, когнитивистики, а также с помощью такого антропо-ориентированного исследовательского способа, каким является конверсационный анализ (Engberg 2006).

Выделяемый нами тип иноязычного лингводидактического дискурса ранее не оказывался в фокусе внимания исследователей, поэтому говорить о его конститутивных признаках можно пока лишь умозрительно, предполагая, впрочем, что учет его прочных связей и ассоциаций с научным дискурсом даст возможность описать такие признаки, как участники, хронотоп, стратегии, жанры, семиотика коммуникации.

Литература

1. Адаева О.Б. Функционирование прецедентных текстов в лингводидактическом дискурсе // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – 2012. – № 7. – Ч.1.
2. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. Лингводидактика в высшей школе (языковой вуз): Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2009. – 552 с.
3. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. Лингводидактика в высшей школе (языковой вуз): Монография. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2010. – 594 с.
4. Астафурова Т.Н., Олянич А.В. Раздел «Лингвосемиотика»: 7-1. Лингвосемиотика витальных потребностей (С. 246-250) // Россия лингвистическая: научные направления и школы Волгограда: монография. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2012. – 389 с.

5. Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 195 с.

6. Балыхина Т.М., Харитоновна О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 238 с.

7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Монография. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477с.

8. Касевич В.Б. Элементы общей лингвистики. – М., Наука, ГРВЛ, 1977. – 183 с.

9. Кожневска-Берчиньска И. Успешность диалога в лингводидактическом дискурсе // Вестник ВолГУ. – Серия 6: Университетское образование. 2005. – №8. – С.73-76.

10. Лысикова И.В. Англоязычные педагогические и лингводидактические термины в современном немецком языке: структура, семантика, прагматика. – Автореф. дисс. канд. филол. наук. – 10.02.04 – германские языки. – М., 2012. – 18с.

11. Синельникова Л.Н. Современный научный дискурс (рассуждения с пристрастием) // Информационный Вестник Форума русистов Украины. Вып.6. – Симферополь, 2003. – С. 3-15

12. Харитоновна О.В. Лингводидактический дискурс преподавателя неродного языка в традиционных и альтернативных методах обучения // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Випуск 29. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Київ: Від-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – с. 225-229

13. Dalton-Puffer Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. – John Benjamins Publishing, 2007. – 330p.

14. Dijk van, Teun A. Specialized Discourse and Knowledge. – First draft, January 2001 [Электронный ресурс; режимы доступа: 1) <http://www.discourses.org>; 2) для комментариев vandijk@discourse-in-society.org; дата обращения 10.11.2012]

15. Engberg J. Languages for Specific Purposes: In: Encyclopedia of Language and Linguistics // Ed.-in-Chief Keith Brown. – 2nd Edition. – Cambridge: Elsevier Ltd, 2006. – P.678-683

16. Gnutzmann C., Oldenburg, H. Contrastive text linguistics in LSP research: theoretical considerations and some preliminary findings. – In: Schröder, H. (Ed.) Subject-Oriented Texts: Languages for Special Purposes and Text Theory. – Tübingen: Narr, 1991. – P. 103–136

17. Göpferich S. Analysing LSP genres (text types): from perpetuation to optimization in LSP text(-type) linguistics. – In Trosborg, A. (Ed.) Analysing professional genres. – Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2000. – P. 227–247.

18. Kramina I. Linguo-Didactic Theories Underlying Multipurpose Language Acquisition. Riga: University of Latvia, 2000. – 224p.

19. Žogla I. Didaktikas teorijas un jēdzieni: salīdzinošais aspekts (Comparative Study of Didactical Theories and Notions). Latvijas Zinātņu Akadēmijas vēstis (Issue of the Academy of Science), Vol 55, 1./2., 2001, P.20-25

Матвеева А.В., Власян Г.Р.

(Челябинский государственный университет, г. Челябинск)

О ТИПАХ ДИСКУРСА

TYPES OF DISCOURSE

In the article the author dwells upon the definition of the notion “discourse” existing in linguistics today and being the most frequent one. Further, the most popular approaches to the discourse typology are presented.

Key words: discourse, discourse typology.

Дискурс – одно из центральных понятий современной лингвистической теории. В академическом контексте данное понятие употребляется с ударением на втором слоге. Будучи сравнительно новым понятием в современной науке, дискурс характеризуется большим количеством подходов к своему определению и типологии.

По мнению Т. Ван Дейка, понятие дискурса также расплывчато как понятие языка или общества, однако, именно такие расплывчатые понятия имеют тенденцию получать широкое распространение и завоевывать популярность. Дискурс в самом общем понимании – это письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия [Ван Дейк, 1998].

Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; как текст, взятый в событийном аспекте; как речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаи-

модействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [Лингвистический энциклопедический словарь 1990: 239].

В.Е. Чернявская дает следующее определение дискурса: «текст в неразрывной связи с ситуативным контекстом, определяющим все то, что существенно для порождения данного высказывания / текста, в связи с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом. Дискурс, таким образом, характеризует коммуникативный процесс, который приводит к образованию определенной структуры, коей является текст [Чернявская 2006: 69].

М.Л. Макаров, пытаясь определить дискурс, говорит, что в начале 70-х гг. 20 века под дискурсом понимали «текст плюс ситуацию». Следует также отметить, что из данного определения следует другое: текст – это «дискурс минус ситуация» [Макаров 2003: 87-88].

В.И. Карасик понимает дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения, который допускает множество измерений [Карасик 2000: 5-6].

Подходов к типологии дискурса, определению его видов, также много, как и определений этого понятия. Рассмотрим некоторые из них.

В.И. Карасик подходит к определению типов дискурсов с позиций социолингвистики и выделяет два основных вида: личностно-ориентированный (персональный) и институциональный. В персональном дискурсе человек выступает в качестве личности во всем богатстве ее проявлений, во втором – как представитель определенного социального института. Личностно-ориентированный дискурс подразделяется на два подвида: бытовой, характеризующийся диалогичностью, пунктирностью, спонтанностью, сильной ситуативной зависимостью, нарушением логики высказывания и их структурной оформленности и являющийся естественным, органически усваиваемым с детства типом дискурса, и бытийный, характеризующийся монологичностью, развернутым характером общения, насыщенностью смыслами и представленный произведениями художественной литературы и философскими и психологическими интроспективными текстами. Последний тип содержит в себе, по мнению автора, прямой и опосредованный дискурсы [Карасик 2000: 6-7]. Институциональный дискурс представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Применительно к современному обществу, по-

видимому, можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный [Там же, с. 10-11]. С точки зрения прагматического В.И. Карасик выделяет также юмористический и ритуальный дискурсы [Карасик 2002: 252-275].

А.В. Олянич в качестве критерия для типологии дискурса берет классификацию потребностей А. Маслоу. В соответствии с потребностями различаются следующие дискурсы: бытовой алысовно-интимный (потребность в продолжении рода), глоттонический (потребность в поддержании жизни, пище), деловой и воровской (потребность в материальных благах), информационный и компьютерный (потребность в информированности), политический (потребность во власти), религиозный (потребность в вере), юридический (правовой) и военный (потребность в равенстве социальных прав и в обеспечении собственной безопасности), педагогический и научный (потребность в передаче знаний и информации), профессиональный (манипуляторно-инструктивный) (потребность в передаче навыков и умений), художественный, дискурс этикета, фикциональный (сказочный, фантастический) (эстетические потребности), медицинский и медико-профилактический (потребность в охране здоровья), управленческий и ритуальный (потребности в обеспечении социального порядка и управления социумом), инвективный и юмористический (потребности в снятии индивидуального и социального психологического напряжения), аргументационный (риторический) (потребность в аргументации), презентационный и педагогический (потребность в самопрезентации), историко-культурный и педагогический (потребность в передаче историко-духовных и культурных ценностей) [Олянич 2004: 51-53].

Таким образом, проанализировав литературу, представленную по данному вопросу, мы приходим к выводу, что единой точки зрения на типологию дискурса по сей день так и не выработано, собственно, как и на определение самого понятия, однако во взглядах авторов прослеживается общая тенденция на том или ином этапе классификации связывать виды дискурса с видами человеческой деятельности, выделяя, например, политический, религиозный, педагогический, ритуальный, юмористический и другие типы дискурсов. На наш взгляд, к представленным типам дискурса правомерно добавить кино-

, мультипликационный, рекламный, Интернет-, медиа-, радиодискурс, представленные в соответствующих сферах человеческой деятельности и являющиеся неизменными атрибутами современной реальности.

Литература

1. Ван Дейк Т.А. К определению дискурса / WWW-документ, 1998. URL <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>
2. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.5-20.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1990.
5. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
6. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: монография / А.В. Олянич. – Волгоград: Парадигма, 2004. – 504 с.
7. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.

Матвеева Н.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

К ВОПРОСУ О ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ THE PROCESS OF PERCEIVING AND UNDERSTANDING THE MEANING OF THE TEXT IN THE PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

The aim of the article is to analyze the process of perceiving and understanding the meaning of the text. Some linguists don't make difference between these two processes, but analysis of the processes from the psycholinguistic aspect shows the divergence of them, their different nature.

Key words: process of perceiving, understanding, meaning, psycholinguistic aspect, divergence

Целью данной статьи является определение и анализ процессов восприятия и понимания текста. Восприятие – одно из фундаментальных понятий психологической науки, которое рассматривается также и в философии, в физиологии, в нейронауках и т.п., имеет длительную историю своего исследования, но не имеет общепринятого толкования. Восприятие охватывает широкий круг явлений и процессов, начиная от осознания человеком того, что с ним происходит в тот или иной момент (спонтанное восприятие), до обобщения сенсорного чувственного опыта в виде отражения окружающей нас объективной действительности и в образе мира и его отдельных фрагментах. Восприятие в философском понимании представляет собой непосредственное отражение предметов реального мира, действующих на наши органы чувств. «Особенностью восприятия... является отражение предмета в целом как совокупности и взаимосвязи свойств» [Философский словарь 1954: 27].

Термин равно обозначает как отдельные сенсорные акты, процессы интеграции и синтеза полученных чувственных данных, так и способности человека выделять в действительности признаки, качества, стороны разных объектов и процессов, формировать их целостный образ. Также следует отнести сюда способности членить и структурировать сенсорные данные – весь поток обрушивающейся на человека информации, воспринимаемой им как множество разных материальных сигналов или стимулов. Считается также, что восприятие «являет собой не пассивное созерцание мира, но активное и живое взаимодействие с окружающей средой, направленное на приспособление человека к среде и его выживание, а, следовательно, и на извлечение из потока информации необходимых и полезных сведений» [Кубрякова 1997: 23].

В русле психолингвистического подхода процесс понимания текста трактуется как не ограничивающийся содержанием текста. Текст воздействует на концептуальную систему человека, что «проявляется в процессе означивания текста как сложного языкового знака, когда индивид обращается к своему вербальному и невербальному, перцептивному, когнитивному и аффективному опыту ... при обязательном сочетании понимания с переживанием понимаемого» [Залевская 2001: 64].

Во всех психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста. Все ученые указывают на их тесную взаимосвязь, поэтому

восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления – сторону процессуальную и сторону результативную. «В некоторых случаях оба эти понятия употребляются как синонимы, чаще же они рассматриваются как разные понятия, соответствующие двум самостоятельным, хотя и связанным процессам» [Новиков 1983а: 34].

Таким образом, процесс восприятия и понимания текста представляет собой иерархическую систему, где в тесной взаимосвязи выступают низший, сенсорный, и высший, смысловой, уровни. Иерархичность осмысления текста выявляется в постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний и затем – к осмыслению общей идеи текста. Однако эти процессы – понимание отдельных слов и фраз – играют роль вспомогательных операций, так как, обращаясь к тексту, реципиент никогда не ставит перед собой задачу понять отдельные слова или фразы. Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни – сенсорные (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений) [Жинкин 1958: 53]. То есть в действительности процесс понимания текста не совпадает с тем порядком, в котором поступает информация. Поэтому адекватное осмысление сообщения может иметь место только тогда, когда между указанными уровнями осуществляется обратная связь, когда «все уровни взаимобуславливаются и взаимоконтролируются» [Кобозева 2000: 118].

Восприятие и понимание (осмысление) текста – один из самых сложных видов речевой деятельности, отражающий не только языковую компетенцию субъекта, но и психологические характеристики наряду с индивидуальной спецификой интеллектуальной деятельности. Некоторые исследователи противопоставляют восприятие и понимание сообщения, поскольку для восприятия необходимо только владение «языковым кодом», и оно «как бы предшествует пониманию», а «в понимании имеется экстралингвистический аспект; оно предполагает знакомство слушателя с теми явлениями объективной действительности, которые служат предметом высказывания, его содержанием» [Зиндер 1987: 32].

Восприятие есть процесс отражения совокупности свойств изучаемого текста, их узнавание и отнесение к определённой категории уже известных свойств и явлений, их осмысление. По известному

утверждению А.И. Новикова, внешние формы языковых знаков «декодируются и приобретают содержание только в процессе восприятия и понимания, т.е. в результате их взаимодействия с интеллектом, где и формируется содержание текста как некоторое мыслительное образование» [Новиков 1983а: 31]. Следовательно, само восприятие представляет многоуровневый комплекс, где составными являются эмпирическое, оригинальное, а также смысловое восприятие. При переходе к смысловому уровню восприятия достигается точность, адекватность и глубина понимания текста. Глубокое и полное понимание текста должно базироваться на знании; более того понимание выходит за рамки знания. Н.И. Жинкин в своей статье объяснил понимание текста следующим образом: «При понимании текста (декодировании) осуществляется переход от полных слов к общему смыслу сообщения. При составлении текста (кодировании) необходим переход от общего смысла сообщения к полным словам. В обоих случаях процесс осуществляется во внутренней речи» [Жинкин 1964: 26-38]. Понимание текста, его осмысление (или смыслообразование) носит субъективный характер и во многом зависит от социального, эмоционального контекста.

В результате осмысления текста у реципиента должна образоваться проекция этого текста. Проекцию текста определяют как «продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» [Жинкин 1982: 35]. Проекцию текста составляет система представлений (смыслов), которая формируется у реципиента при взаимодействии со знаковой продукцией [Новиков 2000б: 37]. По мнению Т.М. Дридзе [Дридзе 1980: 189], реципиент адекватно интерпретирует текст только в том случае, если основная идея текста истолкована адекватно замыслу автора, то есть проекции текстов автора и читателя максимально приближены друг к другу. Если реципиент четко понял, с какой целью порожден данный текст, что именно хотел сказать его автор с помощью задействованных в тексте средств, то можно сделать вывод, что он интерпретировал текст адекватно. Тем не менее, общеизвестен тот факт, что в интерпретации одного и того же текста разными реципиентами часто наблюдаются значительные расхождения. Прежде всего, это относится к художественным текстам, так как другие виды текстов (например, научные тексты) строятся так, чтобы быть однозначно понятыми читателем. Художественные тексты предполагают различия в трактовке их смысла, ведь содержа-

ние художественного текста зачастую «настолько неоднозначно, что можно говорить о множественности содержаний» [Гальперин 1981: 29]. Поэтому человек, воспринимающий текст, может создать для себя его собственную проекцию, которая коренным образом может отличаться как от проекций текстов других реципиентов, так и от авторского замысла.

Таких интерпретаций может быть значительное множество, но именно эти проекции текста на сознание реципиента и будут являться пониманием его содержания.

Вариативность восприятия одного и того же текста объясняется, на наш взгляд, несколькими психологическими причинами. В первую очередь сюда следует отнести проявления мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер личности: те потребности, мотивы и цели, которые побудили человека обратиться к данному тексту; эмоциональный настрой в момент восприятия текста; степень концентрации внимания на воспринимаемой информации и т. д. В процессе восприятия существенную роль, по мнению А.И. Новикова, играет догадка о возможной ситуации, осуществляемая на основе прошлого опыта, актуализируемого знания [Новиков 2003: 187].

В процессе осмысления текста индивид обязательно опирается на схемы знаний о мире. Эти знания позволяют ориентироваться в ситуации, которая описывается в тексте, домысливать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемых событий. Поэтому мы считаем необходимым выделить психофизиологические особенности индивида, воспринимающего текст – его пол и возраст. Половые и возрастные особенности определяют наличествующую у человека картину мира, от которой и зависят различия в восприятии и трактовке содержательных компонентов текста.

Таким образом, осмысление или порождение смысла текста есть проекция сознания реципиента на воспринятый текст.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 242 с.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958. – 370 с.
4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. – С. 26-38.

5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 273 с.

6. Залевская А.А. Текст и его понимание: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.

7. Зиндер Л.Р. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 1987. – 175 с.

8. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 346 с.

9. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Изв. РАН. Сер. лит-ры и языка. 1997. № 3. – С. 22-31.

10. Краткий философский словарь / Под ред. М. Розенталя и П. Юдина. – М., 1954. – 704 с.

11. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. – М., 1983а. – 213 с.

12. Новиков А.И. Структура содержания текста и возможности её формализации (на материалах научно-технических текстов). Диссерт. ... докт. филолог. наук. – Москва, 1983б.

13. Новиков А.И. Контекст и перефразирование как инструмент осмысления // Языковое сознание устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – Москва, 2003. – С. 187-188.

Мешкова М. В., Власян Г.Р.

(Челябинский государственный университет, г. Челябинск)

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ГЕРОИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ

FOLK CHARACTERS IN MODERN TV-ADVERTISEMENT

The article is dedicated to studying the usage of folk images in modern TV-advertisement. The peculiarities and aims of transformation of folk culture's characters are analyzed and interpreted.

Key words: advertisement, fairy-tale, bylina, stylization, character

В современном обществе реклама смело может считаться самостоятельной ветвью бизнеса. Вспомнить только, сколько появилось профессий, связанных именно с этой отраслью СМИ. Сама реклама

делится на три вида: коммерческая реклама; социальная реклама; политическая реклама.

Каждый вид рекламы интересен и важен по-своему и каждый в своей области. Коммерческая реклама – это реклама товаров, услуг и других товарных и нетоварных предложений с конечной целью извлечения прибыли. Это именно та реклама, которую мы привыкли видеть по телевизору в перерывах между фильмами и передачами. Она направлена на представление и распространение различных товаров и услуг населению. Коммерческая реклама, размещённая на телевидении, представляет собой короткий, 30-секундный ролик, с простым, часто юмористическим сюжетом, с яркими персонажами, убедительно твердящими нам о пользе и качестве того или иного продукта.

Телевизионная реклама, как, впрочем, и реклама в целом прочно вошла в жизнь современного человека. О существующих товарах и услугах активно рассказывают СМИ, Интернет, при этом, вероятно, руководствуясь принципом «Реклама – двигатель торговли».

Однако реклама все больше интересует не только производителей товаров и услуг, но и исследователей, занимающихся изучением текста. Как отмечает Е. Елина, «Рекламное сообщение правомерно также рассматривать как социально и эстетически значимый текст с его цельностью, связностью его элементов и формально-содержательным единством. Кроме того, рекламное сообщение представляет собой семиотически неоднородный текст, включающий вербальную и визуальную информацию» [Елина 2006: 51].

Вопрос о роли и месте фольклора в современном обществе занимает одно из ведущих мест в изысканиях не только фольклористов, но и этнографов, социологов, культурологов. К примеру, А.В. Захаров на страницах журнала «Социологические исследования» отмечает следующее: «Современная культура широко использует символический код, стилистику, отдельные жанры народного искусства, наполняя их злободневным смыслом. Н.М. Зоркая убедительно показала, что это имело место еще на ранней стадии развития массового общества в России, когда молодая, еще только зарождавшаяся национальная кинопромышленность заимствовала сюжеты и образы у народного театра, а массовая бульварная литература – у лубка и городского романа» [Захаров 2004: 110].

Итак, реклама – одно из направлений, где образы народной культуры обретают новую жизнь. Справедливо возникает ряд вопро-

сов: какие образы чаще всего используются в рекламе? какие метаморфозы происходят с фольклорным образом при включении его в текст рекламы?

Обратимся к «морфологии» рекламы. Очевидна в данном случае аналогия с волшебными сказками. В.Я. Пропп отмечает: «персонажи сказки, как бы они ни были разнообразны, часто делают одно и то же» [Пропп 2000: 14]. Многие рекламные персонажи соответствуют сказочным типам: герой, антагонист, помощник, даритель, жертва, отправитель. В качестве дарителя может выступать некто, имеющий чудодейственный товар. Это волшебное средство заставит отступить злодея. В качестве последнего выступают грязь, микробы, болезни и т.д. К примеру, реклама лекарственного средства Нурофен. Текст рекламы: «Жил-был малыш. И однажды на его пути появились боль и жар. Но его мама знала, что Nurofen для детей помогает избавиться от боли и жара, действуя до 8 часов и возвращая радость новых открытий. Nurofen для детей. Помогает избавиться от боли и жара». Рекламируемый товар – это, как правило, и есть волшебное средство.

Наблюдения показывают, что в рекламе нередко встречаются герои сказок и былин. Образ главного героя в рекламе узнаваем: это человек, побеждающий зло во всех его проявлениях. Былинные богатыри оказываются на распутье (например, реклама водки «Славянская», пиво «Три богатыря», реклама сухариков «Хрустем») и совершают «правильный выбор», подсказывая при этом ход, который должен сделать и клиент, то есть покупают рекламируемый продукт.

В этих примерах часто используется такой приём, как стилизация, то есть «намеренная имитация художественного стиля», характерного для какого-либо автора, жанра, течения, для искусства и культуры определённой социальной среды, народности, эпохи. Нередко связана с переосмыслением художественного содержания, составляющего основу имитируемого стиля. Е.Б. Курганова замечает, что те рекламные слоганы, которые мимикрируют под «проверенную опытом житейскую мудрость» – пословицы, поговорки, выражения авторитетных литераторов, художников, искусствоведов – эти рекламные фразы имеют больше шансов на статус «общеизвестных истин». «Вместе с формой житейских мудростей они наследуют их бесспорную истинность» [Курганова 2004: 25].

Если название продукта связано с народными традициями, то и в рекламе будут использованы приемы и образы устного народного творчества. Е.Б. Курганова отмечает: «Нередко уже в наименовании

товара заложена сказочная аллюзия (майонез «Ряба», пельмени «Три поросенка», пиво «Три медведя»). Кроме того, Е.Б. Курганова отмечает: «Особенно изобилуют ассоциативными наименованиями шоколадные батончики и конфеты» [Там же, 26].

Рассмотрим, например, рекламу шоколада «Аленка».

Сюжет рекламы: *На экране появляется трехглавый дракон и начинает делить все, что ему в лапы попадает.* Закадровый мужской голос: *«Жила-была семья, и была у них дочка Аленка. Раз к ним залетел дракон, ума мало – голов много, и все не в ладу, себе на беду. Дали ему воды. Одна бабка пьет, другой не дает, третья с досады в корыто плюет. Принесли, значит, гостю суши. Тот чуть сам себя не скушал». Подходит Аленка к дракону и говорит: «Хватит орать да драться, пора угощаться». Закадровый мужской голос: «Ой, чудовище разрыдалось, само с собой побраталось, да и улетело на Гоа. С Аленкой все сладко да гладко».*

Первое, что обращает на себя внимание, это имя девочки. В русских народных сказках была Аленушка, а не Аленка. Второе: девочка, а не богатырь встречается с драконом. Третье: нет традиционного поединка, есть диалог, во время которого девочка находит выход из затруднительного положения.

Примером стилизации может служить реклама шоколада «Алён-ка». Закадровый голос словно рассказывает сказку маленьким детям о приключениях девочки Алёнки. Какова речь повествователя? *«Раз к Аленке залетел дракон, ума мало – голов много, ничего поделить не могут».* Начало фразы удивительным образом напоминает начало любой русской народной сказки. Слово *«раз»* по смыслу равно слову *«однажды»*, являющемуся своеобразным зачином, вступлением к сказкам.

Обратим внимание на фразу *«ума мало – голов много»*. Она схожа с русскими поговорками (например, *«сила есть – ума не надо»*). «Очень часто за основу незаконченных предложений берутся хорошо известные поговорки, популярные выражения, цитаты из литературных произведений (*«Рыбак рыбака...», «Без труда...», «Я тебя породил...»* и т.д.)», – утверждает А.Н. Назайкин [Назайкин 2007: 110]. Стоит рассмотреть и другие фразы из той же рекламной кампании «Алёнки»: *«Жила-была семья», «Заявился к ним кот, думали бездомный, а оказалось бездомный, все ему молока мало».* Выделенный фрагмент, иллюстрирует игру слов, которая также часто используется в сказках (*«Мальчик с пальчик», «Князь Данила-говорила»*);

«С Аленкой все сладко да гладко» – фраза, фактически ставшая брендом фирмы, напоминает присказку, звучащую в конце сказок (*«И я там был, мёд-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало»*).

Следующий персонаж – дракон. В русских сказках это Змей Горыныч, Чудо-Юдо (например, в сказке «Иван Крестьянский сын и чудо-юдо»). Как отмечает В.Я. Пропп, «Змей прежде всего и всегда – существо многоголовое. Число голов различно, преобладают 3, 6, 9, 12 голов, но попадаются и 5 и 7. Это – основная, постоянная, непрменная черта его. Все другие черты упоминаются лишь иногда, иногда они и не приводятся, так, например, не всегда говорится, что змеи – существо летучее». Змей существо огневое. «Летит на него лютый змей, огнем палит, смертью грозит». В сказках «в основном змею свойственны две функции. Первая: он похищает женщин. Иногда он является с угрозами, осаждаёт город и требует себе женщину для супружества или для съедения насильно, в виде дани. Этот мотив вкратце можно назвать поборам змея» [Пропп 2002: 52].

В рекламной сказке дракон предстает перед нами совсем в другом виде: он добрый, но никак не может разобраться между своими головами.

Авторы рекламы, используя известные сказочные образы, создают новую сказку, что вполне объяснимо, так как целевая аудитория, на которую рассчитана эта реклама, – дети.

«Рекламная» сказка сохраняет минимум текста, так как апеллирует к уже известному сказочному сюжету и ведет зрителя от известной информации к новой. Ключевой в рекламе является слоган: «Наши цены рассмешат кого угодно». Именно его и поясняет сказочный сюжет. Ярким примером является рекламный ролик ювелирного салона «Золотая рыбка»: *«Дари щедро и с размахом, как принято в России».*

Наряду с героем волшебной сказки в рекламе нередко появляется помощник. К примеру, реклама назального средства «Квикс».

На экране Емеля и прорубь со щукой.

Щука: Чего тебе, Емеля?

Емеля: Насморк не проходит.

Щука: Вот тебе средство заморское. «Квикс» называется.

Закадровый мужской голос: *«Нос очистит без труда из Атлантики вода. Квикс».*

Вспомним рекламу сока «Добрый». *«Хлебнул Иван живой воды, и ни жив ни мертв».* Сказочная реальность воссоздается благодаря

упоминанию такого элемента, как *живая вода*; употреблению поговорок «ни жив ни мёртв». Стилизация активно используется и на уровне произнесения слов: нараспев, в сказовой манере, например, в рекламе магазина «Пятерочка».

Анализ современной телевизионной рекламы позволил прийти к следующим выводам:

Активно эксплуатируют создатели рекламы образы волшебных сказок и русских былин. Баба-Яга, Василиса Прекрасная, Иван-царевич, Илья Муромец – с детства любимые и узнаваемые герои вызывают доверие, легко узнаваемы и запоминаемы.

Сюжет волшебных сказок и мотивы былин сокращаются до двух-трёх высказываний, при этом на первый план выходит слоган, вокруг которого и организуется видеоряд.

«Рекламные сказки» активно используют мотив превращения. В качестве чудесного средства, как правило, выступает рекламируемый товар.

Персонажи рекламы соответствуют типам героев, названным В.Я. Проппом в работе «Морфология волшебной сказки». В рекламных сказках можно установить дарителя, антагониста, вредителя, помощника и т.д.

Из многообразия поэтических приемов, известных в фольклоре, создатели рекламы выбирают приёмы, пригодные для тиражирования. Наиболее часто при этом используются следующие: традиционные зачины, типичные присказки, постоянные эпитеты, собственные фольклорные имена, восходящие к фольклору идиоматические выражения (неразложимые), синонимические сочетания.

Литература

1. Елина Е.А. Семиотика рекламы / Е.А. Елина. – М.: Дашков и Ко, 2009. – 136 с.
2. Захаров А.В. Традиционная культура в современном обществе / А.В. Захаров // Социологические исследования. Вып. 7, 2004, С. 105 – 115
3. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте / Е.Б. Курганова. – Воронеж, 2004. – 121 с.
4. Назайкин А.Н. Рекламный текст в современных СМИ: практическое пособие / А.Н. Назайкин. – М.: Эксмо, 2007. – 352 стр.
5. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 2002. – 364 с.

6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки / В.Я. Пропп (Собрание трудов В.Я. Проппа) – М.: Лабиринт, 2000. – 416 с.

Микаилова Н.Г.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ВОЗРАСТНЫЕ КОНЦЕПТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

“AGE” CONCEPTS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

The article regards different notions of the age concept in the Russian and English languages.

Key words: age concept, notion, cultural values.

Возраст – это применение философской категории времени в отношении жизни человека. Время в философии определяется как «последовательность существования сменяющих друг друга явлений» [Фролов 1986: 58]. Таким образом, жизнь человека может рассматриваться как последовательность событий, изменение биологических, психологических и социальных характеристик. На сегодняшний день возраст принято определять как «период времени от момента рождения организма до настоящего или любого другого момента; характеристику жизни организма, отражающую рост, развитие, созревание и старение». Различают следующие виды возраста:

1. *Хронологический* (паспортный или календарный) – период от рождения до момента его исчисления.
2. *Биологический* как биологическое состояние организма. Биологический возраст может не соответствовать хронологическому – опережать или отставать от него.
3. *Психологический* возраст: в детстве время протекает гораздо медленнее, чем в зрелости; если верить нашим субъективным ощущениям, то возраст семнадцать с половиной лет составляет центр 75-летней человеческой жизни.
4. *Умственный возраст* определяет соотношение между разумом индивида и его реальным возрастом. Его определяют при помощи теста на коэффициент интеллекта.

Возрастные периоды – это те или иные сроки, необходимые для завершения определенных этапов в жизнедеятельности организма. В настоящее время выделяют возрастные периоды у **детей**: новорожденность, грудной, дошкольный, младший школьный, период полового созревания, пубертатный, подростковый, старший школьный возраст и у **взрослых**: юношеский, зрелый, пожилой и старческий [Кузнецов 2000: 76]. Проблемы возраста стали интересовать ученых сравнительно недавно. На сегодняшний день больше внимания к себе привлекают взросление и старение, для их изучения сформировались специальные науки – ювенология (иногда – ювентология) и геронтология соответственно. Зрелость изучается множеством других наук (таких как, например, психология, педагогика, физиология, социология, медицина и др.), которые также изучают проблемы детства, молодости и старости, но данный возрастной период не выделился в отдельную отрасль знания.

Американский ученый Томас Коул в своей работе «The Journey of Life. A Cultural History of Aging in America» рассматривает концепт «возраст» с исторической точки зрения. Он обращает наше внимание на то, что во всех культурах поддерживаются свои идеалы взросления и старости. Взросление, чаще всего – источник мудрости и страдания, духовного роста и физического упадка, почтения и уязвимости. Томас Р. Коул отмечает, что у возраста есть три измерения: универсальное, социальное и индивидуальное [Cole 1992: 29]. У каждой культуры есть свои приоритеты этих измерений, согласно истории, социальной структуре и системе ценностей.

Универсальное (космическое) понимание возраста основывается на античной и христианской традициях, *социальное* понимание базируется на викторианском понимании прогресса, *индивидуальное* на «нормальной» старости, сохранении здоровья с помощью науки и медицины.

Древние греки делили жизнь человека на три части, каждой из которых соответствовало определенное поведение. Аристотель упомянул в своей «Риторике» эти три стадии: рост, расцвет, упадок. Более популярным было деление человеческой жизни у Гиппократов на четыре физиологических возраста: детство, юность, зрелость и старость.

В средние века авторы руководствовались идеей о физическом и духовном прогрессе человека, хотя признавали, что некоторые дети

могут обладать мудростью старца, и наоборот, некоторым старикам присущ инфантилизм.

Античные и средневековые мыслители пытались решить проблему причины старения. Жизнь человека – это путешествие к Богу, вечному источнику жизни. Смерть не связывалась со старостью, так как многие умирали из-за чумы, голода, эпидемий.

Современное понимание возраста берет начало в Северной Европе в период между средневековьем и XVII веком. В это время взросление стало пониматься как духовный рост, последовательность стадий и средневековый круг жизни был заменен образом лестницы.

В современном обществе хронологические рамки соответствуют социальным ролям, которые люди выполняют в обществе. Социально принятые условности создают стереотипы общественного сознания, но и помогают спланировать и предсказать дальнейшую жизнь.

С ростом городов и развитием промышленности все больше молодых людей оставляли родные дома в поисках работы на стороне, семейные связи стали разрушаться. Старика потеряли свой идеологический престиж. Уважать стали не возраст, а материальное состояние. Мода стала ориентироваться на молодых. Служители церкви настаивали на том, что смерть должна наступать в старости, после того как люди выполнили свой моральный долг, они должны уступить место другим. В 1968 году психиатр Роберт Батлер вводит термин «эйджизм – это предрассудок против пожилых», который существует в виде стереотипов и мифов и выражается в презрении или избегании контакта. Эйджизм определяет пожилых как слабоумных, ригидных в мышлении и манерах, старомодных в их морали и навыках, отличающихся от молодых и как в меньшей степени людей.

Старость связывается с консерватизмом, устаревшими взглядами, противоречит новым ценностям – независимости, успеху и здоровью. В это время начинается культ здорового тела, что привело к реформе здравоохранения. Целью реформы здравоохранения было продление человеческой жизни. Здоровье провозглашалось одной из человеческих добродетелей, что имело и обратный эффект – нездоровые люди автоматически осуждались, что выражалось в социальной дискриминации.

Приоритетным стал научный подход, изучающий возраст с точки зрения биологии, а не как социальный конструкт, вопросы возраста стали решаться медицинской этикой и практикой, психотерапией и образовательными программами для пожилых, исследованиями био-

логии старения и продления человеческой жизни, политикой общества в решении проблем поколений, религией. В 1904 году появился термин «геронтология», введенный И. Мечниковым, и в 1909 году – «гериатика», впервые употребленный И.Л. Нашером в своей работе «Гериатика». Стали появляться различные чисто научные теории старения, отделенные от философии и теологии и сближающиеся с физиологией и психологией.

В России массовые исследования возрастных групп начались в 1960-х годах в рамках социологии. Появилась «возрастная социология» – специальная отрасль социологического знания, изучающая возрастные группы как специфические социальные общности. И в 1990-х годах сложились следующие направления молодежных исследований: антропологическое (психологическое или социально-психологическое) направление, структурно-функциональное направление, культурологическое направление и интеграционное направление. Актуальность проблемы молодежных исследований обусловила появление новой науки – ювенологии. Ювенология базируется на комплексном междисциплинарном знании о механизмах становления подрастающего поколения в диалектической взаимосвязи социального, духовного и биологического начал [Слущкий 2002: 26]. Подобная тематика является объектом изучения геронтологии, которая также недавно стала развиваться в России.

Современное представление о старости все более смещается по направлению к ее более отчетливому позитивному определению. Согласно современному взгляду на данное явление, старение носит нелинейный характер, который предполагает многостадийное развитие, разнонаправленные процессы ослабления, упрощения и одновременного усложнения. В таком понимании жизнедеятельность человека на различных этапах жизненного пути не представляется полностью сбалансированной, в ней всегда можно наблюдать слабые точки, внутренние напряжения, конфликтные ситуации, структурные "дефекты". Наряду с этим, каждый этап жизненного пути, в том числе и старость, обладает своими преимуществами, позитивными свойствами, характеризуется разнообразием способов и стилей жизнедеятельности, которые оказываются еще более многообразными в силу специфики социальных и культурных условий.

Литература

1. Кузнецов С.Л. Возраст // Человек. Философско-энциклопедический словарь / Под общей редакцией И.Т. Фролова. – М.: Наука, 2000.
2. Слущкий Е.Г., Скомарцева И.В. Основы ювенологии: опыт комплексного междисциплинарного исследования. – СПб: БИС-принт, 2002. – 400 с.
3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
4. Burrow James A. The Ages of Man. Oxford, Oxford University Press, 1986.
5. Cole Thomas R. The Journey of Life. A Cultural History of Aging in America. Cambridge University Press, 1992. – 260 p.

Минибаева С.В., Турсинбекова А.П.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ПЕРИФРАЗЫ В ЯЗЫКЕ ТЕЛЕ- И РАДИОРЕКЛАМЫ

TRANSFORMATION OF UTTERANCES IN THE LANGUAGE OF TV AND RADIO ADVERTICEMENT

The article is devoted to the topical for the modern linguistics problem of the transformation of utterances and images in the language of TV and radio advertisement. The creation of the bright word image is a result of the play of words. The image is remembered easily, and the utterance becomes a brand.

Key words: picture of the world, an advertising text, precedent text, transformation.

Российская реклама представляет собой развивающуюся сферу деятельности, правила в которой еще только устанавливаются. Как показало время и исследования, реклама не только двигатель торговли, но и стимул для развития речевой деятельности. «Реклама – важнейшая проблема нашего времени. Реклама – это бог современной торговли и промышленности. Вне рекламы нет спасения. Однако реклама – это искусство весьма нелегкое, требующее большого такта» [Ворошилов 2002: 425].

Значительное количество рекламных текстов строится на основе трансформации готовых языковых высказываний, поэтому актуальным представляется изучение роли и места в рекламном тексте перифраз и прецедентных текстов. В языке рекламы теле- и радиоэфира перифраза используется с целью обратить внимание зрителя/слушателя на то или иное действие, событие, явление или личность, которые известны ему благодаря его прошлому жизненному опыту или же представляют ему что-либо новое, до этого не знакомое, показывая при этом на его признаки для лучшего запоминания информации, так как это самое важное в данном стиле. Готовый образ, избитая фраза, известный фразеологизм, крылатое выражение, в целом – прецедентные тексты в современных публикациях распространяются всё шире и шире. Старые, привычные фразы, часто известные со школьных лет литературные цитаты рожают новые современные образы, но «играют» они именно на фоне старого, узнаваемого. Перифразы хорошо известного являются важным шагом к привлечению внимания и запоминанию слушателями и зрителями.

Рекламный текст может раскрывать в ином ключе знакомый образ: *«Идеальный муж никогда не пьет, не курит, не спорит, не ругается и...не существует»* (Русское радио). В данном контексте иронически раскрывается хорошо знакомый носителю русского языка образ «идеального мужа». Синтаксическая конструкция, содержащая ряд однородных сказуемых, содержит указание на признаки: *не пьет, не курит, не спорит, не ругается*. Далее следует пауза, выраженная на письме многоточием, и главный признак, заключающий в себе иронию – *не существует*.

Построена на иронии и реклама жевачки «Орбит»: *«Обед закончился и между нами всё кончено»*. Выражение «между нами все кончено» обозначает конец взаимоотношений между двумя людьми. Ирония заключается в том, что речь идет о конце взаимоотношений между одушевленным лицом и неодушевленным предметом: между адресантом – Антонио Бандерасом и адресатом – пончиком. Поскольку анализируемое словосочетание является общеупотребительным, то и перифразу можно классифицировать как традиционную: она понятна каждому носителю русского языка и ассоциируется лишь с одним явлением.

Реклама молочного шоколада актуализирует устойчивую фразу «щедрая душа»: *«Россия – щедрая душа. Очень молочный шоколад»*. Выражение «Россия – щедрая душа» указывает на такую характерную

черту русского народа, как щедрость. В данном контексте анализируемая фраза указывает на качество шоколада. Данное перифрастическое словосочетание также можно отнести к традиционным, хорошо понятным говорящим.

Иногда рекламный текст построен на использовании образа: *«Боги спустились с Олимпа и учатся жить у людей. Сбербанк»*. Фраза связывает два понятия: «успех» и «Сбербанк». Иными словами, клиенты Сбербанка столь успешны, что их можно поставить на одну ступень с богами. Данную перифразу можно отнести к индивидуально-авторским. Она экспрессивна, неточна, содержит указание на признаки успешного человека через образы «богов с Олимпа».

Таким образом, в языке теле- и радиорекламы широко используются известные носителю языка тексты и образы, что позволяет сделать рекламу яркой и запоминающейся. В современных текстах СМИ явно ощущается тяга к переосмыслению старых речевых структур. Естественно, что прецедентное слово оказывается разгаданным лишь при наличии фоновых знаний. Поэтому в литературе, насчитанной на массового читателя, в основном используются тексты уровня школьной программы, массовой культуры.

Литература

1. Ворошилов В.В. Рекламоведение: методические указания. – СПб.: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2001.
2. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. – М.: «Высшая школа», 1974.

Мухина Н.Б.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

СТАТУС ПОНЯТИЯ «ВЫСКАЗЫВАНИЕ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

THE STATUS OF “UTTERANCE” IN MODERN LINGUISTICS

The author defines the meaning of the notion “utterance”, gives different approaches to its study Sentence and utterance are studied as not equal notions.

Key words: sentence, utterance, approach, semantics, macrostructure

Понятие высказывания – одно из древнейших понятий в системе гуманитарных наук. Изначально высказывание представляло собой единицу философской логики, которая, как известно, во многих древних культурах послужила основой развития грамматического учения (китайская, индийская, арабская, античная культуры). Европейская грамматика зародилась в рамках философии как теория именования, дальнейшее развитие теории синтаксиса связано с постепенным разграничением понятий высказывание и предложение [Звегинцев 1962: 365]. Знаменитая грамматика Пор-Рояля А. Арно и К. Лансло утверждала тождество логических и грамматических структур (подлежащее = субъект, сказуемое = атрибут), также предложение к суждению приравнивали Л.Г. Якоб, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков. О отрицание параллелизма высказывания и предложения начинается с развитием научных методов лингвистического исследования (младограмматики, психологическая школа языкознания (В.М. Вундт, А.А. Потебня), формально-грамматическая теория (Ф.Ф. Фортунатов), структурно-семантическая теория В.В. Виноградова, дескриптивная лингвистика (Л. Блумфильд), глоссематика (Л. Ельмслев), генеративная лингвистика (Н. Хомский) и т.д.).

С утверждением дихотомии языка и речи в лингвистике сложился традиционный подход к вопросу об относительных статусах высказывания и предложения, в рамках которого высказывание представляет собой единицу речи, входящую в оппозицию к предложению как единице языка: «sentence does not have to be something that somebody might have reasonably say, and not everything we might reasonably say is a sentence» [Trask 1999: 181]. Как основной аргумент в пользу данного разделения приводился фрагмент возможной беседы *Where is Jack? – In the library*, так как считалось, что второе высказывание, несмотря на уместность в речевом общении, не формирует предложение [Trask 1999: 182]. Приведенное разграничение предложения и высказывания обоснованно в рамках следующих дефиниций: предложение – это «одна из основных грамматических категорий синтаксиса, противопоставленная слову и словосочетанию по формам, значению и функции» [Шведова 1990: 395], «the largest purely grammatical unit in a language» [Trask 1999: 182], «the largest unit of grammatical organization within which parts of speech and grammatical classes are said to function» [Richards, Schmidt 2002: 480]; высказывание – это «единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая

быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения» [Ахманова 1966: 94], «a particular piece of speech produced by a particular individual on a particular occasion» [Trask 1999: 220], «a unit of analysis of speech which has been defined as a sequence of words within a single person's turn at talk that falls under a single intonation color» [Richards, Schmidt 2002: 573].

Однако если понимание высказывания в современной лингвистике остается относительно неизменным, то вопрос о статусе предложения не раз подвергался пересмотру и до сих пор носит остро дискуссионный характер. В научной литературе наблюдается плюрализм мнений: «предложения существуют только в речи, а в языке имеются ситуативно-непривязанные псевдопредложения» [Димитрова 1985: 535]; высказывание понимается как ситуативно актуализированное предложение, т.е. высказывание как единица речи существует в оппозиции к предложению как единице языка [Чахоян 1983: 39]; «высказывание – это предложение в широком смысле, являющееся сообщением о чем-либо» [Шведова 1990: 395]; «предложение – это целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования и сообщения мысли о некоторой действительности и отношения к ней говорящего» [Ахманова 1966: 347]; предложение является «единицей живой речи» и «наиболее простой формой высказывания» [Лурья 1979: 147].

Неоднозначные открытия в области семантики и прагматики предложения создали тенденцию к унификации термина «предложение». Выявление тема-рематической организации, например, вдохновило ученых на дальнейшие исследования сферы значения предложения, в результате чего произошел перенос методов семантических исследований на область синтаксиса и открытие номинативной функции предложения [Худяков 2007: 90]. Предложение подобно слову стало рассматриваться как языковой знак. Г.Г. Почепцов отмечает обнаруживающийся в данных условиях изоморфизм слова и предложения [Иванова, Бурлакова, Почепцов 1981: 281]. Также как денотатом слова является предмет внеязыковой действительности, денотатом предложения выступает внеязыковая ситуация; слово связано с денотатом не прямо, а через сигнификат, т.е. мысленный образ предмета, и предложение связано с обозначаемой ситуацией с помощью пропозиции. Пропозиция представляет собой некую типизированную ситуацию действительности, выраженную в отношении некоторых объектов между собой. Естественным носителем понятия отношения

является предикат, соответственно структура пропозиции формируется из реляционного (соответствующего) предиката и предикатных актантов, коррелятов объектов действительности. Связь пропозиции и предложения алломорфна, т.к. одна ситуация может передаваться несколькими предложениями и наоборот. Коммуникативная ситуация определяет модально-временной план предложения, т.е. его реальную или субъективную модальность, локализацию во времени и пространстве (действие дейктических законов), абстрактность или конкретность, отношение к лицу.

Р.Л. Траск (Trask) отмечает, что семантика предложения долгое время была источником самых острых и трудноразрешимых проблем в области лингвистических исследований; наиболее жаркие споры вызывал вопрос, почему неизменное по синтаксической и семантической структуре предложение может служить различным целям в процессе коммуникации. Решением оказалось разграничение двух типов значений: первое значение свойственно предложению и неотделимо от него, именно это значение изучает семантика, второе значение не присуще (intrinsic) предложению, а является результатом взаимодействия предложения и контекста, в котором оно употребляется, и данное значение относится к области исследования прагматики (субъективное значение [Грайс 2010: 78]) [Trask 1999: 161].

Вернемся к приведенным определениям предложения и высказывания. Дефиниция предложения позволяет выделить следующие его характеристики: (1) синтаксическая структура, (2) семантическое значение, составляющее когнитивное содержание предложения и выражающееся в его пропозиции, и (3) прагматическое значение, охватывающее коммуникативно-интенциональное содержание предложения (узкий (синтактика) и широкий (семантика и прагматика) смысл термина по Ю.Н. Шведовой [Шведова 1990: 395]).

Возвращаясь к приведенному определению высказывания, можно заключить, что высказывание характеризуется тремя принципиальными особенностями: (1) информативностью; (2) смысловой целостностью; (3) контекстуальной обусловленностью. Информативность и смысловая целостность предложения являются обязательными атрибутами его синтаксической и семантической структуры; контекстуальная обусловленность составляет прагматический компонент предложения и вкупе с семантическим значением, по мнению Г.Г. Почепцова, отличает предложение от словосочетаний и слов как единиц словаря [Иванова, Бурлакова, Почепцов 1981: 164]. В упомя-

нутом примере *Where is Jack? – In the library* последний элемент составляет предложение, так как происходит актуализация объектно-предложного словосочетания; данное словосочетание актуализируется, т.е. приобретает предикативность, благодаря контексту, и эту предикативность мы легко можем восстановить: *Where is Jack? – He is in the library*. Однако учитывая упомянутую алломорфность связи коммуникативной ситуации и пропозиционального содержания предложения, в результате которой одна ситуация может передаваться несколькими предложениями и наоборот, становится очевидным, что изоморфной к коммуникативной ситуации единицей выступает высказывание, и здесь пролегает граница в функционировании анализируемых лингвистических терминов. Соответственно, высказывание, изоморфное коммуникативной ситуации, может состоять из нескольких предложений, выступающих средством ее языковой экспликации.

Таким образом, термины «высказывание» и «предложение» не равнозначны. Предложение представляет собой «минимальную синтаксическую конструкцию, используемую в актах речевой коммуникации, характеризующуюся предикативностью и реализующую определенную структурную схему» [Иванова, Бурлакова, Почепцов 1981: 238], тогда как высказывание является макроструктурой, изоморфной коммуникативной ситуации и включающей совокупность предложений, сумма пропозициональных значений которых изоморфна коммуникативной ситуации.

Литература

1. Ахманова 1966 – Словарь лингвистических терминов / Ахманова О.С. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Грайс Г.П. Значение говорящего, значение предложения и значение слова // *Философия языка* / Ред.-сост. Дж. Р. Серль. Пер. с англ. Изд. 2-е. – М.: Эдиторная УРСС, 2010. – 208 с.
3. Димитрова С. Актуализация предложения и ее зависимость от степени осведомленности адресата // *Новое в зарубежной лингвистике* – 1985. – Вып. XV. – С. 35-546.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник – М.: Высш. школа, 1981. – 285 с.
5. Звегинцев В.А. Очерки по общему языкознанию – М.: Издательство московского университета, 1962. – 383 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание /под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Издательство московского ун-та, 1979. – 320 с.

7. Худяков А.А. Теоретическая грамматика английского языка: Учеб пособие для студ. филол. фак. и фак. ин. яз. высш. учеб. заведения – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 256 с.

8. Чахоян Л.П. Предложение, высказывание, текст // Содержательные аспекты предложения и текста: Межвузовский тематический сборник. – Калинин, 1983. – С. 38-46.

9. Шведова Н.Ю. Предложение // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 395-396.

10. Richards J. & Schmidt R. Longman Dictionary of Language and Linguistics. – London: Person Education Ltd, 2002. – 595 p.

11. Trask R.L. Key Concepts in Language and Linguistics. – London: Routledge, 1999. – 256 p.

Остапенко Т.С.

(МОБУ СОШ с. Наумовка Стерлитамакского р-на,
Республика Башкортостан)

ИНВЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В ТЕКСТЕ INVERSION AS A MEANS OF EXPRESSION OF EMOTIONALITY IN THE TEXT

The article is devoted to the analysis of inversion, its types and functions in the English language.

Key words: inversion, inversion of object, inversion of attribute, inversion of predicate, inversion of adverbial modifier, emotionality, stylistics

Порядок слов – определенное расположение слов в предложении, или синтаксической группе. В английском языке существует прямой и обратный или инвертированный порядок слов. Он связан с морфологическим строем языка и выполняет ряд важных функций как семантического, так и структурно-организационного характера.

Порядок слов для английского предложения более важен, чем для русского. В русском языке функция того или иного слова в предложении обозначена его окончанием. Так как английский язык – аналитический, функции слов в предложении определяются их местоположением.

В английском языке нарушение обычного порядка следования членов предложения является способом выделить и наделить специальной коннотацией эмоциональности, или экспрессивности какой-либо элемент. Такой прием называется инверсией. Инверсия определяется положением синтаксически связанных между собой членов предложения относительно друг друга.

Инверсия, будучи «отклонением от нормы», входит в предмет изучения стилистики. Стилистика рассматривает её эффект в речи. Грамматика также рассматривает инверсию, в свою очередь, как нарушение грамматических правил строения предложения. Грамматика описывает какой из членов предложения «выдвинут, выделен», а стилистика, какой эффект даст выдвижение именно этого члена предложения.

Инверсия в современном английском языке может иметь различные случаи размещения членов предложения. Рассмотрим описанием способов размещения членов предложения по И.Р. Гальперину:

1. Инверсия дополнения. Дополнение ставится в начало предложения.

“Talent Mr. Mickawber has, capital Mr. Mickawber has not” (Dickens).

2. Инверсия определения. Определение ставится не перед определяемым словом, а после него (атрибут в постпозиции). Эта модель часто используется, когда в предложении присутствует более двух определений.

Once upon a midnight dreary (E.A. Poe).

With fingers, weary and worn (Thomas Hood).

3. Инверсия сказуемого:

а) Сказуемое ставится перед подлежащим: **“A good generous prayer was it”** (Mark Twain).

б) Сказуемое ставится перед глаголом-связкой и оба они ставятся перед подлежащим: **“Rude am I in my speech”** (Shakespeare).

4. Инверсия обстоятельства. Обстоятельство ставится в начало предложения.

“Eagerly I wished the morrow” (Poe).

My dearest daughter, at your feet I fall (Dryden).

“A tone of most extraordinary comparison Miss Tox said it in” (Dickens).

5. Инверсия обстоятельства и сказуемого. Обстоятельство и сказуемое ставятся перед подлежащим.

I went Mr. Pickwick (*Dickens*).

Down dropped the breeze (*Coleridge*).

Все вышеизложенные случаи инверсии в английском языке могут выполнять различные функции.

В выше приведенных примерах инверсия выполняет функцию грамматическую, так как она нарушает «нейтральный» строй языка. Грамматика рассматривает эти случаи «необычного» расположения членов английского предложения, то есть она регистрирует эти «отклонения», описывает какой «непривычный» член предложения стоит на каком «необычном» месте по сравнению с правилами расположения членов предложения в грамматике английского языка. Как упомянуто выше, такие грамматические «отклонения» нельзя называть ошибками. Грамматика призвана только фиксировать их, описывать и называть положения членов предложения грамматическими определениями.

При изменении «привычного, правильного» (то есть грамматического) строя порядка слов, воспринимающая сторона (адресат, слушатель) получает сигнал, он выделяет это высказывание или предложение, так как оно отличается, выдается из ряда однородных, «серых» высказываний. То есть инверсия начинает выполнять уже другие функции, свойственные ей.

В отличие от грамматической инверсии, стилистическая инверсия не меняет структурного значения предложения, но несет другую функцию. Стилистическая инверсия имеет целью поставить логическое ударение или придать дополнительную эмоциональную окраску значению, заключенному в данном высказывании.

Итак, в современном литературном английском языке за инверсией постепенно закрепляется стилистическая функция выделения одного из членов высказывания в логическом плане, либо выделение всего высказывания в целом в эмоциональном плане. Стилистическая инверсия в современном английском не должна рассматриваться как нарушение норм стандартного английского языка. Это только реализация того богатого арсенала, который заключен в самом языке.

Литература

Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. – М., 1958. – 443 с.

Пастухова В.Я.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

О СРЕДСТВАХ РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СМИ MEANS OF SPEECH EXPRESSIVENESS IN MASS MEDIA

Different means of speech expressiveness in the texts of Mass Media are analysed in the article. The functioning of jargonisms is described here.

Key words: means, speech expressiveness, Mass Media, jargonisms.

Живые процессы в русском языке сегодня можно наблюдать в средствах массовой информации. Различные аспекты использования языка в СМИ рассматривались и рассматриваются в работах В.Г. Костамарова, Л.В. Рацибурской, С.И. Сметаниной, Г.В. Степанова, Г.Я. Солганика, Т.Г. Добросклонской, Е.И. Бегловой и др. Особенности медиаречи изучаются как в рамках традиционных (функциональная стилистика), так и новых направлений (когнитивная лингвистика, лингвокультурология, медиалингвистика и др.), позволяющих обратить внимание на функционирование языка в медиасфере.

Для любого журналиста в огромном информационном потоке очевидной является проблема отбора информации, ее интерпретации и подачи читателю. Влияние СМИ на язык и языковые процессы трудно переоценить. Медiateксты становятся сферой жизни и функционирования языка в современном обществе. Исследователи признают, что влияние массовой коммуникации на литературный язык значительно и предполагает постоянное наблюдение над изменениями языковой действительности. При этом язык как продукт журналистского речетворчества можно описать, учитывая как стандартные (немаркированные), так и экспрессивные (маркированные) языковые единицы. Прежде всего исследователей интересуют обозначенные элементы медиатекста, так как они выражают авторское отношение к событию и оценку.

В настоящее время в текстах СМИ разных жанров сложно взаимодействуют две противоречивые тенденции: стандартность и экспрессивность. Это означает, что журналистские тексты, с одной стороны, стремятся к информативности и строгости; с другой – к доступности и занимательности. Можно заметить, что многие журнали-

сты поэтому стремятся сделать свои тексты экспрессивными, для чего используют большое количество выразительных средств. Хорошо известно, что тропы и фигуры речи, кроме основной функции украшения текста, играют важную роль в формировании сознания аудитории. Каждый журналист – это человек со своей собственной позицией и оценкой происходящего; используя средства выразительности, он позитивно или негативно влияет на читателя, умело лавируя между стандартностью и экспрессивностью.

Использование экспрессивных языковых средств в процессе порождения текста зависит от автора-журналиста. Адресант на правах более информированного участника коммуникации восполняет возможные пробелы в картине мира адресата.

Для достижения успеха в воздействии на такого адресата журналистами используются разнообразные языковые ресурсы. Рассмотрим некоторые из них.

Структура медиаречи, ее свойства и особенности могут пробуждать мысли и чувства людей, поддерживать обостренное внимание и вызывать их интерес к написанному. В настоящее время тексты в газетах и журналах демонстрируют собою пример взаимодействия народно-речевой стихии, книжного языка и жаргона. Жаргонизмы представляют собой стилистически сниженную лексику, находящуюся за пределами нормированного литературного языка. Подобные отступления от литературной нормы в процессе порождения текста создают определенную тональность, оценочность и экспрессивность. Это способствует созданию реалистичности при описании явлений, поэтому журналистами могут использоваться диалектные слова, жаргонизмы, вульгаризмы, неоправданные заимствования. Все они требуют объективной стилистической оценки, как в книжных текстах, так и в разговорной речи [Голуб 2002: 64].

Наличие в текстах печатной периодики активно используемых некодифицированных слов – это не отражение «порчи» языка, а скорее всего норма печатного текста. Поэтому в журналистских текстах стали часто употреблять, например, жаргонизмы, так как они сохраняют эмоционально-экспрессивную окраску, используются адресантом в определенных целях. В основном они употребляются в негативном значении, когда автор статьи что-то высмеивает или осуждает.

Тот факт, что элементы жаргона в наше время СМИ используют чаще, чем десять лет назад, лежит на поверхности. Однако интересно

проследить, каким образом происходили эти количественные изменения.

Жаргонное слово всегда таило в себе какую-то особую привлекательность – свободой от литературной нормы, оригинальностью, грубоватым остроумием, какой-то лихостью. Поэтому когда газеты, радио и ТВ так свободно начали говорить о том, что раньше не говорилось, дорога в общий язык СМИ для жаргонизмов оказалась широко открытой. Однако затем эти языковые единицы без особого труда переместились и в тексты иной тематики, в том числе – на страницы журналов.

При этом жаргонизмы все реже поясняются в тексте, все чаще употребляются без кавычек, а это означает, что многие из них уже входят в речевой обиход. И СМИ только отражают эту языковую реальность. В связи с этим показательна прямая зависимость между увеличением количества жаргонизмов в газете и ростом ее тиража. Экспансия жаргона состоит, однако, не только в количественных изменениях, но также и в изменении его роли, его статуса. Жаргонное слово очень часто является доминирующим наименованием, находится в смысловом центре фразы, занимает сильную синтаксическую позицию, и это создает впечатление его «веса», значимости.

Особая любовь СМИ к жаргонизму, его функционирование в СМИ проявляется и в том, что жаргонизмы часто помещаются в облагораживающее окружение, рядом со словами, которые в нашем сознании имеют положительную окраску, даже ореол возвышенности; часто жаргонизм используется как строительный материал для создания образности речи. К тому же, рядом с такой маркированной единицей, как правило, находятся лексемы разных пластов (разговорные, просторечные, книжные) и разной стилистической окраски.

Например, Г.П. Мальцев в своих публикациях в ежемесячном издании «Журналист» активно использует разнообразные лексические единицы, многие из которых, благодаря их широкому распространению, в общенародном языке уже имеют наименования. Иногда журнал имитирует речь нашего современника, изобилующую просторечиями и жаргонизмами, чтобы привлечь внимание к публикации и в то же время продемонстрировать лексику, доминирующую в общении не только в обиходно-бытовой, но и в публичной сфере. Это значит, что редактор старается писать простым языком, близким к читателю, вести с ним диалог:

1) Власть *ярится*, закрывает бульвары на ремонт // «Журналист» № 6/ 2012. *Яриться – разг.* – быть в состоянии ярости, сильного гнева, приходить в ярость [Кузнецов 1998: 1497].

2) Хочется им верить, потому что, если это не так, то зачем тогда вообще идти во власть, *пахать* там сутками // «Журналист» № 12/ 2012.

Пахать – разг. – интенсивно, много работать [Кузнецов 1998: 909].

3) Но новостью номер один, по мнению центральных СМИ, и особенно газет, стала долгожданная, оказывается, свадьба Ксении Собчак. Принц Уильям и Кейт Миддлтон *отдыхают* // «Журналист» № 3/ 2013.

Отдыхать – жарг. – не идти в сравнение с чем-либо; не иметь никаких шансов на успех [Кузнецов 1998: 874].

4) Пресс-служба правительства *«наезжает»* на редакцию газет «Известия» // «Журналист» № 2/ 2013.

Наехать – разг. – предъявить претензии к кому-либо, к чему-либо [Беглова 2006: 231].

5) «Черные списки» уже есть // «Журналист» № 2/ 2009

«Черный список» - *общий жаргон*: список лиц и организаций, игнорирующих какие-либо законы, нарушающих законы и поэтому непризнанных кем-либо [Беглова 2006: 214].

6) Основной вопрос для владельцев – как попасть в пакет «*на халяву*» // «Журналист» № 12/ 2012.

«*Халява*» означает удовлетворение потребностей, получение чего-либо за чужой счет, бесплатно [Мокиенко, Никитина 2000: 519].

7) Западное понимание демократии там зачастую «*не катит*» // «Журналист» № 7/ 2010.

8) Больше всего *наколотал бабла* Олег Дерипаска – 885 млн. рублей (имеется в виду только зарплата), тот самый, который согбенно кланчил у В. Путина на Пикалево, помните? // «Журналист» № 8/ 2010.

Таким образом, в рассматриваемых примерах Г.П. Мальцев использует прием намеренного занижения стилового фона, употребляя в текстах жаргонизмы «*не катит*», «*впрямь*», «*наколотал бабла*». В последнем примере отметим, что автор обращается и к разрушению норм стилистической сочетаемости, так как предложение состоит из слов, относящихся к разным стилям. Слово «бабло» относится к молодежному сленгу, означает «деньги». В скобках к нему дается иро-

нический комментарий автора: «...885 млн. рублей (имеется в виду только зарплата)». Глагол «кланчить» в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой с пометой «разговорный стиль» трактуется как «надоедливо выпрашивать». Слово «согбенный» понимается как «сгорбленный, согнутый», относится к устаревшим словам книжной лексики, к разряду патетической лексики.

К.И. Былинский справедливо заметил, что «язык СМИ сегодня обрел господствующее положение среди всех функциональных разновидностей, вобрав в себя, поглотив, ассимилировав в себе ресурсы всех функциональных стилей... язык СМИ сегодня представляет собой обобщенную модель, совокупный образ национального языка...» (Былинский 1997: 28).

Таким образом, Г.П. Мальцев в «Дневнике редактора» широко использует лексический ресурс, синтезируя стандартные и экспрессивные типы речевых единиц. Автор удачно употребляет экспрессивные слова, предполагая реакцию аудитории. Используемая им лексика выражает дополнительные коннотационные (добавочные) значения, привлекает читателей образностью и нештампованностью и помогает определять тот или иной контекст. Все это оживляет речь публициста, делает его выступление интересным для читателя.

Литература

1. Беглова Е.И. Некодифицированная лексика в печатных СМИ 1990-2000-х годов. – Уфа, 2006. – 271 с.
2. Былинский К.И. Язык газеты. – М., 1996. – 157 с.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – М., 2002. – 266 с.

Перегудина Т.Н.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ЯЗЫК – ХАРАКТЕРИСТИКА НРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА

LANGUAGE AS A CHARACTERISTIC OF MORAL STATE OF A MAN AND SOCIETY

The article maintains responsibility of linguists in saving originality of the Russian literary language.

Key words: originality, Russian literary language, moral state.

Н.С. Трубецкой, выдающийся русский языковед, еще в 1927 г. выдвинул положение о том, что именно в своём языке народ, этнос, соборная «национальная личность» раскрывает свой внутренний мир. «...специфические свойства русского литературного языка чрезвычайно важны для характеристики русской национальной личности», — писал Трубецкой.

Дмитрий Сергеевич Лихачев писал о русском языке так: «Самая большая ценность народа — это язык, — язык, на котором он пишет, говорит, думает... Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

Итак, есть язык народа, как показатель его культуры, и язык отдельного человека, как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа».

В языке отразились все переливы, интонации, качества и свойства человеческой души, язык является характеристикой нравственного состояния человека и общества в целом.

Ф. Ницше удивительно точно определил ценность языка и указал на необходимость соответствующего к нему отношения: «Язык — это наследие, получаемое от предков и оставляемое потомкам наследие, к которому нужно относиться со страхом и уважением, как к чему-то священному, неоценимому и недоступному для оскорбления».

Что же происходит с русским языком — душой русского народа — сейчас? Проблема не в самом языке: он был, есть и будет одним «из совершеннейших языков мира», это «язык, развивавшийся в течение более тысячелетия, давший в XIX веке лучшую в мире литературу и поэзию» (Д.С. Лихачев). Проблема в настоящее время в том, как этим языком пользуется человек.

В языке отражается сегодняшнее нравственное состояние общества. Чем обогатился наш язык в последние десятилетия? Нетрудно заметить, что это или иноязычные слова (*имиджмейкер, бой-френд, шейтинг, лейбл* и под.), или жаргонизмы (*нофигист, прикид, бабки* и пр.), отражающие не свойственные русской традиции негативные явления. Современный жаргон несет «идеологию» бездуховности, потребительства, разъединения, отстранения людей друг от друга и безразличия по отношению к другому человеку (*отвали, отвянь*).

Д.С. Лихачев писал: «Наша речь — важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она „затягивает“».

Чтобы изменить современное отношение к нашему языку, необходимо обратиться к его истокам, изучить его историю.

Русский литературный язык является прямым преемником старославянского языка, созданного святыми Кириллом и Мефодием для всех славян. К.П. Победоносцев писал: «Наш церковнославянский язык — великое сокровище нашего духа, драгоценный источник и вдохновитель нашей народной речи. Сила его, выразительность, глубина мысли, в нем отражающейся, гармония его созвучия и построения всей речи создают красоту его неподражаемую».

На протяжении целого тысячелетия этот язык формировал русскую языковую личность, русскую культуру. Русский литературный язык явился средоточием исторического и духовного опыта народа, его мудрости. Слово *русский* в этом названии — это не этноним. Оно относится к историческому понятию «Русь», к духовной общности людей, чувствующих эту общность в рамках традиции Святой Руси, которая родилась в Киеве и вобрала в себя многие народы.

Почему наши предки называли Русь Святой? Академик Дмитрий Сергеевич Лихачев писал: «Ни одна страна не называлась святой, а Русь называлась Святой Русью. Откуда это словосочетание — Святая Русь? Некоторые говорят: на Руси было много храмов. Сейчас люди имеют возможность путешествовать по Западной Европе и видят, что там храмов не меньше, чем на Руси. Кто-то говорит: монастырей было много. И монастырей в других странах не меньше. Русь стала Святой Русью потому, что святость была доминантой жизни нашего народа».

Святая Русь — это прежде всего святости земли Русской в их совокупности, в том числе и возвышенный язык, слова в котором действительно наделены высокой духовной сущностью, отражают психологическое, моральное состояние души человека, благодаря ему сохраняется связь поколений, а самое главное — высокая духовность.

Следовательно, ученым-лингвистам, учителям-словесникам, которые участвуют в формировании и сбережении русского литературного языка, нужно осознанно взять на себя ответственность за будущее нашего языка для того, чтобы сохранить национальную самобытность русской истории, русскую духовность, русскую культуру, русский уклад жизни. Необходимо помнить об образности и мудро-

сти языка наших предков, чтобы сохранить в своей речи то немного, что осталось нам от древних: красоту и глубокий смысл каждого звука. Современный человек утратил знание родного языка, и наша общая задача – восполнить этот пробел. Например, такие слова, как *стезя, снеть, пажить* и т.п., должны вернуться в словарный фонд современного русского человека. Ведь все они – неотъемлемая часть нашей культуры, нашей классической литературы и в особенности поэзии 19-го века.

У нас есть драгоценное наследие – отечественная словесность. И, несмотря на неуклонное сокращение часов на ее преподавание в школах, нужно изыскивать возможности как можно полнее знакомить с ней учащихся. Процесс овладения родным языком теснейшим образом связан с процессом усвоения норм речевого поведения, морально-этических принципов своей семьи, своего народа. Усваивая родной язык, ребенок овладевает результатами жизненного опыта многих поколений, делает своим духовным богатством культурно-исторические традиции коллективной личности своего народа.

Скоро немного, что нам останется из всего русского, будут наш русский язык и наша русская словесность, которые послужат нам в качестве жизненного образца, позволят остаться истинно русским человеком. Поэтому не будем пренебрегать этими доставшимися нам духовными сокровищами.

Рябова М.Э.

*(Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева,
г. Саранск)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ АВТОРСКОЙ МЕТАФОРЫ В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ КАРТИН МИРА

LINGUISTIC ASPECTS OF REPRESENTATION OF AUTHOR'S METAPHOR IN TRANSLATION DISCOURSE IN RUSSIAN AND GERMAN WORLDVIEW

This paper presents linguistic aspects of representation of author's metaphor within a context of translation from the Russian language to German. The conclusion is drawn about the possibility of equivalent trans-

lation of author's metaphors as a part of a dialogue between Russian and German worldview.

Key words: cognitive linguistics, authorial metaphor, translation discourse, worldview.

Важное место среди многочисленных проблем современного языкознания занимает исследование лингвистических аспектов переводческого дискурса русской и немецкой картин мира. За любым переводом стоит проблема идентичности той или иной картины мира. Конфигурация переводческого дискурса может изменяться, что приводит к доминированию смыслов того или иного поля. В свете современных исследований национальная картина мира акцентируется как образование лишь относительно объективное, поскольку представляет собой продукт мышления, то есть культурный конструкт. Это проявляется в контрасте между тем, как мыслят себя представители определенного этноса, и тем, как видят их представители других этносов, что несет в себе потенциальный конфликт. Сказанное актуализирует обращение к лингвистическому анализу переводческого дискурса, интегрирующего в себе как языковые блоки, так и зрительные образы, картинки, эмоции. Согласимся с Н.Ф. Алефиренко, что «это объясняется тем, что дискурсивное образование, вторично интерпретируя и моделируя тот или иной фрагмент картины мира, порождает знаки вторичной и косвенно-производной номинации, поскольку соотносится с ним не отдельными своими частями, а как единое целое» [Алефиренко 2005: 178]. Примером сказанному может послужить авторская метафора.

В лингвистике авторская метафора рассматривается в русле когнитивного направления, сутью которого выступает признание того, что языковая форма представляет собой отражение когнитивных структур. Лингвистический взгляд на метафору дополняется ее осмыслением в системе символов, восходящим к семиотике. Такой подход позволяет в рамках лингвистических исследований проанализировать специфику ментальных процессов в переводческом дискурсе.

Репрезентацию авторской метафоры в переводческом дискурсе русской и немецкой картин мира проиллюстрируем на материале перевода повести «Собачье сердце» М.А. Булгакова. Произведения русского писателя А.М. Булгакова принадлежат к постмодернистскому направлению в современной литературе – направлению, которое является наименее изученным именно с лингвистической точки зрения.

Исследование авторских метафор писателя может предоставить новые важные дополнения в теорию идиостиля современного литературно-художественного дискурса, что является актуальной задачей современной теории текста. Система авторских метафор, репрезентирующих базисные концепты постмодернистского дискурса, обеспечивает эффективное восприятие созданной художественной картины мира и позволяет раскрыть сущность основных идей автора, и, следовательно, делает возможным моделирование фрагментов картины мира создателя текста через анализ отдельных концептов и метафор как одного из ключевых средств их репрезентации.

Для отображения высокого профессионализма профессора Преображенского, употребляется авторская метафора «**нож вскочил** ему в руки...» [Булгаков 2006: 189]. При переводе с русского на немецкий язык Томас Решке передает данную персонификацию следующим образом «**das Messer sprang** (*нож прыгнул*) ihm... in die Hand» [Bulgakow 2002: 61]. Можно привести еще один пример употребления персонификации: «Язвительная **усмешка искривила** усишки человека...» [Булгаков 2006: 207]. В переводе мы читаем: «ein giftiges **Lächeln zog** (*улыбка искривила*) den Schnurrbart des Menschen **schief**...» [Bulgakow 2002: 84].

Часто наблюдается сочетание в одном слове или словосочетании двух различных чувств, из которых одно приобретает абстрактное значение (синестезия). Например, в разговоре с профессором Преображенским Шариков с иронией говорит: «Известно чьи. **Трудового элемента**» [Булгаков 2006: 207]. В немецком варианте мы читаем: «Ist doch klar, die **des werktätigen Elements** (*трудящийся элемент*)...» [Bulgakow 2002: 83]. Можно привести еще один пример синестезии на материале М.А. Булгакова «**голубая радость** разлилась по лицу Швондера...» [Булгаков 2006: 207]. У Томаса Решке мы читаем «**hellblaue Freude** ergoss sich über Schwonders Gesicht...» [Bulgakow 2002: 87].

Встречается также аллегория – «стилистический прием, заключающийся в иносказательном изображении отвлеченного понятия при помощи конкретного жизненного образа» [Нелюбин 2007: 116]. Например, «Инструмент мелькнул в руках **тяпнутого**...» [Булгаков 2006: 188]. На немецкий язык данная фраза переведена следующим образом: «Das Instrument blitzte in der Hand des **Gebissenen** (*жушенного*)...» [Bulgakow 2002: 57]. Нужно отметить, что подобранная немецким переводчиком лексическая единица достаточно ярко передает замысел автора.

В повести «Собачье сердце» можно встретить антономазию или переименование – «своеобразная разновидность метафорического переноса» [Брандес 1983: 142]. В стилистике антономазия существует в двух видах: 1) использование имени собственного в значении нарицательного существительного; 2) использование нарицательных существительных, прилагательных или их частей и комбинаций в функции имени собственного. Иначе данный тип антономазии называют «говорящими именами». Именно они являются излюбленными приемами выражения экспрессивности в литературе. Приведем пример данного вида метафор «а вдруг война с **империалистическими хищниками**...» [Булгаков 2006: 210]. Томас Решке перевел данную фразу следующим образом: «Und wenn auf einmal Krieg kommt **mit imperialistischen Räubern** (*империалистическими разбойниками*) ...» [Bulgakow 2002: 87]. Как видим, в немецком переводе антономазия не обнаружена.

Большее процентное совпадение с оригиналом при переводе авторских метафор с русского на немецкий язык наблюдается среди существительных (Th. Reschke – 91%). Некоторые существительные невозможно передать на немецкий язык, сохранив самобытность слова, например: «**Муть** заходила в комнаты, и окна стали качаться» [Булгаков 2006: 42]. Переводчик передает замысел автора вариантным соответствием: «**Nebel** (*туман*) drang ins Zimmer, und Fenster begannen zu schlenkern» [Bulgakow 2002: 69].

Сохранение образного строя авторских метафор, смыслового сдвига может достигаться за счет использования других выразительных средств, в частности, сравнения. Перевод метафоры сравнением считается самым простым способом достижения эквивалентности, так как в основе любой метафоры лежит косвенное сравнение. Кроме того, в анализируемом нами контексте, метафоре, переданной глаголом с наречием, эквивалентом может служить только сравнительный оборот. «Борменталь **набросился хищно**, стал комьями марли давить Шарикову рану, затем маленькими, как бы сахарными щипчиками зажал ее края, и она высохла» [Булгаков 2006: 139]. В переводном тексте: «Bormental **eilte raubtierfink herzu**, presste Mull auf den Schnitt, klemmte dann mit kleinen Zangen wie Zuckerzangen die Räuber ab, und das Blut versiegte» [Bulgakow 2002: 231-232] (бук. Борменталь поспешно *кинулся проворно как хищник*, прижал марлю к надрезу, зажал потом маленькими щипцами как щипцами для сахара заусенцы, и остановил кровь).

Использование сравнения не требует от переводчика употребления одних и тех же лексических компонентов в его составе. Воспринимая образ хищника переводчик использует в переводе лексическую единицу **raubtierflink**.

Автор художественного произведения, создавая текст на родном языке, руководствуется интуицией для создания целостного образа. Чтобы создать целостное образное впечатление средствами своего языка, писатель находит слова с соответствующей образу семантической программой и соединяет их так, чтобы у читателя или переводчика в сознании создалось подобное образное представление. Переводчик проводит анализ семантических компонентов метафорического выражения, а затем подбирает лексические единицы, которые могут сочетаться с подобного рода выражением в языке-реципиенте.

Анализируя следующие примеры переводов авторской метафоры, можно наблюдать, что признак «животного начала» утрачивает свою актуальность. Снятие образа ведет обычно к генерализации, к употреблению нейтральных лексических единиц словарного фонда языка. «Филипп Филиппович полоснул второй раз, и тело Шарика вдвоем начали **разрывать крючками, ножницами, какими-то скобками**». – «Der Professor schnitt ein zweites Mal, dann *zerrten* sie zu zweit Bellos Körper **mit Haken, Scheren und Klammern** auseinander [Bulgakow 2002: 232] (букв. Профессор полоснул второй раз, потом они растаскивали тело Шарика вдвоем крючками, ножницами, скобками).

В переводе, выполненном Томасом Решке, не сохраняется образ метафорической единицы разрывать, создаваемый автором повести. Сферой-источником метафорического выражения исходного текста является концепт «собака». Актуализированными смыслами метафорического выражения разрывать можно считать «жадность, ненасытность», которая проявляется в момент приема пищи животным. Порывы агрессии животного сопряжены со смыслами резких, частых движений, что не отражено в переводе. Переводчик расшифровывает смысл метафоры, тем самым предавая образ резких движений человека.

Сопоставляя следующий перевод метафорического выражения «*вырвал из тела*», мы можем выяснить то, что стремясь передать образную информацию подлинника, переводчик осуществляет перевод с учетом семантической программы, заданной автором. Сферой-источником данного метафорического переноса служит концепт «собака», слот «действия животного», входящий в структуру данного

концепта. В данной метафорической единице актуализируются смыслы образа ненасытного, жадного, агрессивного животного. Томас Решке, употребляя в переводе лексическую единицу «**вырвал**», достигает большей семантической эквивалентности, так как передает уровень экспрессии подлинника. «Филипп Филиппович залез в глубину и в несколько поворотов **вырвал из тела** Шарика его семенные железы с какими-то обрывками» [Булгаков 2006: 139]. – «Der Professor griff tief hinein und **löste** mit ein paar Drehungen die Samendrüsen nebst Anhängsel **aus** Bellos **Körper**» [Bulgakow 2002: 232] (букв. вырывать, отделять).

Можно утверждать, что благодаря мастерству переводчика, авторские метафоры были мастерски переданы на немецкий язык, и тем самым текст-перевод приобрел ту же экспрессивность и эмоциональную окрашенность, что и оригинал. Основным способом выражения метафор у М.А. Булгакова является прием одушевления а, в частности, персонификации. Наименее употребительным видом метафор у М.А. Булгакова является антономазия. В переводах немецких авторов данный вид метафор нами не обнаружен.

Основной причиной сложности перевода булгаковских метафор является тот факт, что в нем выражается дух произведений автора, и задача переводчика сложна и ответственна потому, что от результата его работы зависит, сможет ли читатель перевода повести так же проникнуть в художественное мышление писателя, как и тот, кто прочел оригинал, и получить такую же эмоционально эстетическую информацию.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. – М.: Флинта: Наука, 2005.
2. Булгаков М.А. Дьяволиада. Роковые яйца. Собачье сердце: Повести. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 256 с.
3. Bulgakow M.A. Hundeherz ; Dt. von Thomas Reschke; 4. Aufl. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002. – 132 S.
4. Нелюбин Л.Л. Лингвостилистика современного английского языка: учебное пособие; 4 -е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 128 с.
5. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высшая школа, 1983. – 271 с.

Савенкова Л.Б.

(Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону)

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ
КАРТИНЕ МИРА РУССКИХ (на примере оценки человеческой
деятельности в антипословицах)**

**MODERN TENDENCIES IN AXIOLOGICAL PICTURE OF THE
WORLD OF THE RUSSIANS (by the example of evaluation
of human activity in the anti-proverbs)**

The paper is devoted to the analysis of traditional Russian proverbs and of modern anti-proverbs characterizing the human activity. It has been considered that the modern anti-proverbs focus on values not of personal qualities but life, health, love, working efficiency, hierarchy, family, the things needed for life, money, interpersonal relationships, intelligence, morality.

Key words: proverb, anti-proverb, valuable picture of the world, activity.

Аксиологи определяют ценность как «объект разнообразных человеческих желаний и устремлений» [Кисель 1978: 491]. Ценность выступает как продукт заинтересованности людей в преобразовании окружающего мира и осознается в процессе деятельности общества, хотя ее весомость может признаваться не обязательно всем социумом, а лишь некой социальной группой или даже отдельной личностью. Независимо от степени востребованности обществом ценность признается таковой вследствие влияния двух объективных факторов. Во-первых, это «свойства материальной вещи или духовного явления» [Блюмкин 1981: 5], а во-вторых – «сами потребности и интересы людей, отнюдь не являющиеся продуктами их субъективного произвола, а имеющие глубокие основания в существующей системе общественных отношений, в биосоциальной природе человека» [там же]. Поэтому философы характеризуют ценностные отношения как «переживаемое людьми воплощение идеалов» [Выжлецов 1996: 59].

Ценностные предпочтения народа находят отражение в языковой системе, при этом они могут быть воплощены в системе языковых знаков разными способами. Наиболее ярким из них является представление их в виде суждений, оформленных как устойчивые фразы,

среди которых большинство составляют паремии – вторичные составные языковые знаки со структурой предложения, имеющие потенциально дидактическую направленность.

Традиционно к паремиям относят единицы, устойчивость и воспроизводимость которых подтверждается давностью их функционирования. Однако для изречений, впервые зафиксированных в письменной форме уже в XXI веке, временной фактор не работает. Остается фактор одновременного функционирования или хотя бы параллельной фиксации в различных источниках. На сегодняшний день развитие технических средств обмена информацией (и в первую очередь – возникновение новой информационной среды – глобальной мировой системы компьютерных сетей) позволяет речевым единицам быстро попадать в поле зрения и закрепляться в памяти людей. Кстати, очевидно, именно Интернет вызвал к жизни новую форму существования вторичных дискурсивных знаков, по поводу которых сложно однозначно утверждать, относятся ли они к сфере речи или уже перешли в разряд элементов языковой системы. Речь идет о фразах, которые привлекли внимание носителей русского языка, одновременно выложены на различных сайтах, форумах, в блогах, чатах и т.п., существуя зачастую только как самостоятельные микротексты, а не как элементы более объемных текстов, и все же известны многим носителям языка. Факт письменной фиксации предложения обобщающей семантики хотя бы в одном лексикографическом источнике вместе с фактом его цитируемости в пространстве Интернета, как кажется, позволяет оценивать подобный составной знак как элемент периферии провербиального пространства.

Материалом настоящего исследования послужило 5143 единицы со структурой предложения, имеющих в своем составе глаголы (как маркер процессуальности) и извлеченных методом сплошной выборки из словаря «Антипословицы русского народа» [Вальтер, Мокиенко 2005] (далее ссылки при цитировании единиц, зафиксированных в словаре, даются в круглых скобках: (АРН, с. ...). Сам термин «антипословица», активно используемый лингвистами в научных работах, до сих пор не узаконен в лексикографической практике. Наряду с ним употребляются и иные номинации: квазипословица, логоэпистемонид, паремиологический неологизм, пословица-неологизм, пословичный (-ая) трансформ (-а), трансформированная паремия [Савенкова 2012: 49]. Этот терминологический разнобой дает основания говорить о недостаточной изученности феномена антипословицы.

Х. Вальтер и В.М. Мокиенко в общем виде определяют ее как изречение, представляющее собой результат языковой игры с фразеологической единицей, пословицей, поговоркой или афоризмом; переделку известного изречения или выражения, «подчеркнуто иронического их «выворачивания наизнанку»» (АРН, с. 4). В самом же словаре материал не так однороден. Здесь помещены единицы двух типов. К первому относятся изречения, рассчитанные главным образом на комический эффект и создаваемые переделкой (*Лучше синица в руках, чем утка под кроватью* (АРН, с. 419), ср.: *Лучше синица в руках, чем журавль в небе*), а часто и контаминацией известных русских пословиц (*Сытый конному не пеший* (АРН, с. 472), ср. *Сытый голодного не разумеет; Пеший конному не товарищ*). Ко второму – принадлежат изречения ценностного характера, часть которых действительно является результатом трансформации паремий (*Взятку сексом не испортишь* (АРН, с. 213), ср.: *Кашу маслом не испортишь*) или фразеологических единиц (*Неудачники рождаются в рубашках наизнанку* (АРН, с. 299), ср.: *родиться в рубашке*). Другие деривационно не связаны с другими устойчивыми фразами, ср.: *Красивая женищина радует мужской глаз, некрасивая – женский* (АРН, с. 167), *Страховой агент – это человек, который желает нам добра после зла* (АРН, с. 543). Материал для нашего анализа составили изречения аксиологического типа независимо от типа их деривационной базы.

Цель работы – выявить изменения в ценностной картине мира носителей современного русского языка, воплощенной в паремиях (включая периферийные, потенциальные), которые не зафиксированы в собрании устойчивых фраз В.И. Даля [Даль 1984] и потому с некоторой долей условности могут быть отнесены к возникшим в XX, а возможно, и в начале XXI столетия, то есть отражающим акценты советской и постсоветской эпохи.

Для достижения поставленной цели необходимо: 1) выявить аспекты, характеристики и ситуации деятельности, привлекающие внимание носителей современного русского языка в аксиологическом плане; 2) очертить круг ценностей, на которых сосредоточен интерес авторов исследуемых фраз; 3) определить тенденции в расстановке ценностных акцентов, возникающих в пространстве антипословиц.

Деятельность в антипословицах рассматривается с позиций сферы ее проявления (2989 ед.), особенностей ее возникновения, протекания и результатов (1502 ед.), оценки поведения деятельного субъекта (433 ед.), влияния деятельности на ее субъект или объект (385 ед.).

Всего можно обнаружить 32 частных аспекта, в рамках которых антипословицы рассматривают деятельность в аксиологическом ключе.

Так, с точки зрения сферы проявления деятельности антипословицы затрагивают: 1) физическое существование человека (61 ед.), 2) его моторную деятельность (282 ед.), 3) деятельность, обусловленную его физиологией (558 ед.), 4) психическую деятельность, включая ментальную (434 ед.), волевою (244 ед.), эмоциональную (350 ед.), вербальную (274 ед.), 5) деятельность, связанную с жизнью человека как члена общества, в том числе а) собственно социальную (479 ед.), связанную с условиями его существования (136 ед.), с реализацией межличностных отношений (161 ед.), с местом, ролью или функциями индивида в обществе, с его отношением к общественно-политическому строю (282 ед.), а также б) морально-этическую (207 ед.).

По отношению к возникновению и протеканию деятельности антипословицы касаются 1) наличия/отсутствия цели как побудительного импульса (43 ед.), 2) типа цели: наблюдение/восприятие реальности (140 ед.), поиск (36 ед.), созидание (183 ед.), деструктивная деятельность (104 ед.), 3) констатации наличия/отсутствия самой деятельности (62 ед.), 4) ее фаз (287 ед.), 5) условий (потенциала субъекта или вероятности осуществления действий – 149 ед.; наличия определенных средств – 74 ед.), 6) результата – положительного (207 ед.) или отрицательного (нанесение вреда или ущерба субъекту деятельности – 144 ед., бесполезность деятельности – 26 ед.) либо 7) степени ценности определенной деятельности (47 ед.).

С позиций анализа поведения деятельного субъекта выявляется оценка активности/пассивности (134 ед.) либо общественно приемлемого/ неприемлемого образа действий (проявления характера индивида или его отношения к другим членам общества – 299 ед.).

Кроме того, в аксиологическом ключе рассматривается влияние деятельности на ее субъект или объект: воздействие внешних факторов на индивида или социальную группу (252 ед.), изменение самого субъекта деятельности или ее объекта (133 ед.).

При всей многоаспектности оценки деятельности человека, социальной группы или общества в целом как коллективного субъекта внимание антипословиц к отдельным аспектам деятельности распределяется неравномерно. Лидирующие позиции занимает ценностный взгляд на физиологические отправления и физиологически обусловленные отношения субъектов деятельности, ментальные действия и психические процессы.

В целом в кругу исследуемых антипословиц обнаруживаются отсылки к 73 ценностям, однако обращение к половине их достаточно редко (число единиц, осмысляющих каждую из них, не превышает трех). Наиболее частотны в упоминаниях, а следовательно, значимы в сознании современных авторов антипословиц, такие ценностные категории, как жизнь и здоровье (о них говорится в антипаремиях, касающихся 23 аспектов характеристики деятельности из 32 названных). По отношению к другим ценностям количество таких аспектов уменьшается. Так, любовь рассматривается в 16 аспектах, по 14 приходится на результативность деятельности и иерархию, по 13 – на семью, средства, необходимые для жизнедеятельности, деньги, 12 – на межличностные отношения, по 11 – на ум/интеллект и мораль/нравственность в целом.

Стоит подчеркнуть, что отсылка к традиционной ценности в антипословицах отнюдь не означает сохранения ее статуса. Взгляд сквозь призму физиологии ведет к гиперболизации биологической составляющей существования человека, к сосредоточению внимания на физическом комфорте, телесном наслаждении, удовольствии, к уходу от социальных и морально-нравственных ценностей. В антипословицах нередко обнаруживается детальное отображение удовлетворения физиологических потребностей – приема алкоголя (80 ед.), процесса насыщения или поглощения пищи (58 ед.), очищения организма от продуктов распада (28 ед.), курения (14 ед.), утоления жажды или питья лекарств (14 ед.), сна (7 ед.). При этом как самая весомая потребность человека в антипословицах обыгрывается секс (94 ед.). Он не только становится предметом внимания сам по себе, ср.: *Лучшие иметь тело, которое все хотят, чем хотеть тело, которое все имеют* (АРН, с. 200); *Пролетарии всех стран, совокупляйтесь!* (АРН, с. 392), и мн. др. Образ полового акта вкупе с употреблением в составе антипословиц нецензурной лексики ложится в основу внутренней формы устойчивых фраз, характеризующих межличностные отношения или указывающих на существование иерархии в социуме, ср.: *Не имей сто друзей, а **имей** всех врагов* (АРН, с. 200); *Не каждый народ имеет правительство, которое **имеет** его* (АРН, с. 200); и др.

Наблюдается заметное снижение значимости частных морально-нравственных категорий в антипословицах. К примеру, можно обнаружить отрицание таких ценностей, как святость (*Грех предаваться унынию, когда есть другие грехи!* (АРН, с. 112); *Каждый грешит в меру своей святости* (АРН, с. 112)); правда (*Надо врать только чи-*

стую правду (АРН, с. 77); *Правда – это дерьмо: все равно наружу выплывет* (АРН, с. 379)); справедливость (*Мы часто платим наши долги не потому, что так положено и это справедливо, а потому, что хотим облегчить наши будущие займы* (АРН, с. 137); *Закон справедлив, но всех посадить нельзя* (АРН, с. 458)); верность, преданность (*Друга нельзя купить, зато его можно продать* (АРН, с. 143); *Чтобы узнать себе цену, надо продаться* (АРН, с. 390)); честность (*Не откладывай на завтра то, что можно стырить сегодня!* (АРН, с. 468); *Чистосердечное признание облегчает вину, но увеличивает срок* (АРН, с. 385)); скромность (*Кого скромность украшает, живут честно, кого нет – красиво; Скромность украшает человека, но оставляет голодным* (обе – АРН, с. 440)).

В отличие от этого в середине XIX века конкретные морально-нравственные ценности по частоте упоминания в провербиальном пространстве были на первом месте [Савенкова 2002: 138].

Конечно, рассматриваемые здесь единицы отнюдь не вытесняют из употребления традиционные пословицы и поговорки, а потому нельзя говорить о кардинальном изменении ценностной парадигмы по отношению к современной российской лингвокультуре. Однако именно то, что сегодняшние носители русского языка размещают упомянутые фразы в компьютерных сетях без негативных комментариев, свидетельствует: они не вызывают у пользователей активного отторжения, а значит, осознаются ими как приемлемые, актуальные для определенной части членов российского лингвокультурного сообщества аксиологические суждения.

Литература

1. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2005. – 576с.
3. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа: В 2 т. – М.: Художественная литература, 1984.
5. Кисель М.А. Ценностей теория // Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – Т. 28. – С. 491.

6. Савенкова Л.Б. Антипословица // Эффективное речевое общение (базовые компетенции). Словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – С. 49–50.

7. Савенкова Л.Б. Русская паремиялогия: семантический и лингвокультурологический аспекты. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 2002. – 240с.

Сагитова Г.И.

(МБОУ СОШ с. Кугарчи Кугарчинского р-на,
Республика Башкортостан)

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПОБУДИТЕЛЬНОГО
ВЫСКАЗЫВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
THE PECULIARITIES OF IMPERATIVE UTTERANCE
IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE**

This article is devoted to imperative statements and their function in the English language.

Key words: ways of expressing the motives, incentive modality, imperative.

Каждый язык мира немыслим без эмоциональной окраски речи, без выражения различных оттенков чувств. В речи человек с помощью различных средств языка способен выразить просьбу, приказ, совет или требование.

В работе рассмотрены способы выражения побуждения. Эта тема была выбрана нами не случайно, так как данный вид выражения наиболее распространен во всех языках мира. Известно, что побуждение присутствует, когда мы требуем что-то, просим о чем-то, приказываем, даем совет и так далее. Во всех языках мира присутствуют различные способы выражения побуждения. Наиболее распространенным здесь являются повелительное наклонение, использование побудительных предложений, изменение формы глагола, а также использование различных специальных лексических единиц. Еще одним из универсальных способов выражения побуждения является интонация. Она присуща всем языкам мира без исключения, изменяется лишь ее характер.

Несмотря на огромное количество теоретической и практической литературы исследования побудительных высказываний, существуют некоторые проблемы. Множественность вариантов классификации побудительных интерпретаций свидетельствуют о необходимости дальнейшей разработки данной проблематики.

Категория побуждения включает в себя следующие интенции: требование, приказ, совет, разрешение, мольбу, предостережение, подбадривание, запрещение и т.д.

В английском языке для выражения побудительной модальности имеется объединенная система собственно побудительных и несобственно побудительных форм, составляющих ядро и периферию функционально-семантического поля (ФСП) побуждения.

Центром (ядром) ФСП побудительности в английском языке, как и в других языках, является морфологическое средство – категория повелительного наклонения глагола – императив. Основное положение императива в ФСП побудительности может быть объяснено на основании следующих признаков:

1. Императив является основным способом передачи побудительности, прежде всего в силу однородности своей семантической функции. Эта форма наиболее однозначно передает значение побудительности и наименее зависима от контекста.

2. Императив отличается особой регулярностью употребления. Императивные предложения представляют собой ведущий тип побудительных предложений; побудительные предложения это более широкое понятие – к ним относится не только императивные предложения, но и другие средства выражения побуждения.

3. Данная форма включает широкий диапазон семы «побудительности». Она обладает способностью выразить различные типы побуждения – от категорического приказа, требования, совета, наставления, запрета до смягченной просьбы (мольбы).

К основным периферийным компонентам ФСП побудительности в английском языке относятся: 1) отрицательная форма императива; 2) форма изъявительного наклонения; 3) вопросительные формы глагола; 4) инфинитив; 5) формы условного наклонения; 6) безглагольные побудительные предложения – именные, наречные, междометные, а также модальные слова и частицы.

Таким образом, основным, доминирующим структурным компонентом ФСП побудительности является императив, ядро системы средств выражения побуждения.

Садыкова Н.Р.

(МБОУ «Кадетская школа-интернат», г. Бугульма,
Республика Татарстан)

ГЛАГОЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ VERBAL IDIOMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

This article is devoted to phraseologism as irreplaceable companion of our speech. In the modern English language semantics and expression of morphological models of building verbal phraseology is very diverse.

Key words: expression, verbal phraseology, morphological, idiom, semantic, model.

Фразеологизмы – неизменные спутники нашей речи. Чтобы достичь полного взаимопонимания, яснее и образнее выражать свою мысль, используются многие лексические приемы, в частности, фразеологизмы – устойчивые обороты речи, которые имеют самостоятельное значение и свойственны определенному языку.

Целью данной статьи является выявление особенностей глагольных фразеологизмов в современном английском языке. Фразеологизм, или идиоматическое выражение, устойчивое сочетанием – это фраза или выражение, в котором слова, употребленные вместе, имеют значение, отличное от того, которое приведено в словаре для каждого конкретного слова.

Существует три вида фразеологизмов (идиом): лексические, синтаксические и морфологические. Остановимся более подробно на последних.

Морфологическая идиома – это простое или сложное слово, неразложимое с точки зрения современного языка. Морфологические идиомы возникают на основе образования слов из лексических идиом.

Примерами морфологических идиом могут служить следующие выражения:

Е.g. (1) to carpet – глагол to carpet означает покрыть ковром, устлать коврами: The floor was carpeted in red. – Пол был покрыт красным ковром. Также to carpet означает «дать нагоняй», «вызвать на ковер». Кабинет начальника обычно меблирован более комфортабельно, чем другие комнаты в офисе, и пол там часто покрыт ковром. Сотрудник, которого отчитывают за недостатки в работе, обычно

стоит на ковре перед начальником. The boss carpeted I go for being late – Начальник дал Игорю нагоняй за опоздание.

Е.g. (2) Carpet-knight – означает «ковровый рыцарь». Рыцарь, получивший свое звание не на поле битвы, а во дворце, преклоняя колена на ковре. В более широком смысле это слово обозначает презрительное отношение к любому солдату, который не воюет на передовой, а отсиживается в тылу, а также к любому ленивому человеку.

Е.g. (3) Cat's eye – «Кошачий глаз». Утопленный в резиновую подушку зеркальный рефлектор на дороге, который обеспечивает видимость разметки при виде фар. Говорят, что изобретатель, создавший the cat's eye как средство для облегчения ночного ориентирования, пришел к этой идее, когда свет от фар его машины отразился в глазах приближающегося к нему кота.

Характерной особенностью английских глагольных фразеологизмов является формоизменение глагольного компонента или глагольных компонентов в оборотах с сочинительной структурой. Сочетание форм, в которых может употребляться глагол в составе другой глагольной фразеологической единицы, может быть иным, но число форм всегда ограничено.

В некоторых глагольных фразеологизмах глагол употребляется только в страдательном залоге:

Е. g. (5) Beg athered to one's fathers (библ.) – отправиться к праотцам, скончаться

В других же глагольных фразеологизмах глагол никогда не употребляется в страдательном залоге:

Е.g. (6) Make bricks without straw – попусту стараться

Во многих глагольных фразеологических единицах, в составе которых имеются существительные, этим существительным свойственны нормативные формы единственного и множественного числа в зависимости от единичности или множественности обозначаемых ими явлений действительности.

К таким оборотам относятся, например:

Е.g. (7) Keep one's head above water – «удержаться на поверхности», бороться с трудностями.

В некоторых глагольных фразеологизмах множественное число существительного зависит не от числа лиц, осуществляющих действие, обозначаемое данным фразеологизмом, а от числа объектов, на которые направлено действие, обозначаемое данным фразеологизмом:

E.g. (8) We used to pull his leg about shadowing people and all that (J.B. Priestley)

Таким образом, на примере рассмотренных фразеологизмов можно отчетливо представить, насколько разнообразны по своей семантике и выразительности морфологические модели построения глагольных фразеологизмов в современном английском языке.

Сьедина М.Д., Гончарова Н.Л.

(Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь)

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

LANGUAGE AND CULTURE: PROBLEMS OF INTERACTION

Language plays a great role in education, in the formation of personality, and it is also inextricably linked with culture. Language, as a way to express the idea and pass it from person to person, is closely associated with thinking. Culture is transmitted mainly through written and spoken forms of the language. The problems of the interrelation and interaction between a language and reality, a language and culture play an important role in the improvement of forms and the effectiveness of communication, and also in the teaching foreign languages. Modern society cannot exist without moral values and culture.

Key words: language, culture, intellect, interrelation, interaction.

Самая большая ценность народа – язык, на котором он пишет, говорит, думает. Вся сознательная жизнь человека проходит через родной ему язык. Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит. Язык человека – точный показатель его человеческих качеств, культуры. Есть язык народа, как показатель его культуры, и язык отдельного человека, как показатель его личных качеств, качеств человека, который пользуется языком народа.

Культура любого народа – это целостная сложноорганизованная система, основу которой составляют неизменные и воспроизводимые структурные элементы. Каждый элемент играет свою роль, выполняет свою функцию. Культура может различаться не только содержанием, стилистикой, но и зрелостью своей культуры, богатством и разнообразием форм, разнообразием регулятивных инструментов, характером

функционирования в обществе. Языком люди пользуются для передачи важной информации, а также для выделения «своих» из окружающего мира. Благодаря языку как общепринятой в данном сообществе системе кодов (сигналов, знаков), имеющих определенный смысл, значения, партнеры достигают надежного взаимопонимания, являющегося основой, предпосылкой любого социального взаимодействия, передачи опыта новым поколениям «своих», которые тоже должны понимать ту же систему кодов, сигналов, знаков. Любое государство как система власти того или иного общества уделяет огромное значение проблеме национального или государственного языка, оказывает ему всемерную властную поддержку. Уважительное отношение к родному языку, обучение ему своих детей, охрана чистоты языка – все это важнейшие условия воспроизводства общества, его целостности, устойчивости и мобильности. Социально-исторический опыт, тип хозяйственной деятельности оказывают значительное влияние на словарный запас языка. Человек видит и слышит то, к чему его делает чувствительным грамматическая система его языка, обращает внимание на те свойства, на которые акцентирует внимание его словарный запас, ощущает явления таким образом, какие значения и смыслы вложил в это понятие язык. Язык неповторимым образом воссоздает природу и окружающую действительность, закрепляет и воспроизводит неповторимое мировосприятие, мироощущение, вырабатывает понятийно-логическую основу для социального взаимодействия.

Язык и человек неразделимы. Человека нельзя изучать вне языка, и язык нельзя изучать вне человека. Язык отражает для человека его мир, культуру, созданную человеком, хранит ее для него и передает ее от человека к человеку, от родителей к детям. Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру, орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию. О соотношении национальной культуры и личности написано много представителями разных наук, психологами, культурологами, социологами. Так, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров писали: «Человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем и т.д., а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие люди» [Верещагин 1990: 25].

Однако нельзя забывать о той роли, которую в воспитании, формировании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой. Личность – это продукт языка и культуры. Язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка. В романе А. Макина «Французское завещание», осознав французский язык как второй родной (вместе с русским языком), герой этого автобиографического повествования прозревает в отношении роли языка как ключа, открывающего дверь в свою страну: «Наш язык!» Поверх страниц, которые нам читала бабушка, мы с сестрой уставились друг на друга, потрясенные одним и тем же открытием: «...языку для вас не чужому». Так вот где ключ к нашей Атлантиде!..» [Макин 1997: 33]. Язык формирует личность, при этом прибегает к разнообразным средствам из своего арсенала, человек не осознает той активной роли, которую язык играет в формировании его характера, поведения, отношения к жизни, к людям. Таким образом, язык формирует своего носителя, а каждый национальный язык не только отражает, но и формирует национальный характер. Если язык формирует представителя народа – носителя языка, причем формирует его как личность, то он должен играть такую же конструктивную роль и в формировании национального характера. «Культура, главным образом, передается посредством письменной и устной речи. Внутри языка находится остов истории общества и большая часть его культурной идентичности», – говорил Дэвид Кристал. Проблемы взаимоотношения и взаимодействия языка и реальности, языка и культуры играют важную роль как для совершенствования форм и эффективности общения, так и для преподавания иностранных языков; их игнорированием объясняются многие неудачи в международных контактах и в педагогической практике. Язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка, и народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения. За каждым словом стоит предмет или явление реального мира. Язык отражает все: географию, климат, историю, условия жизни. Между реальным миром и языком стоит мыслящий человек, носитель языка. Язык – средство общения между людьми, и он неразрывно связан с жизнью и развитием того речевого коллектива, который им пользуется как средством общения. Общественная природа языка проявляется как во внешних условиях его функционирования в данном обществе, так и в самой структуре языка, в его синтаксисе, грамматике, лексике, в функциональной сти-

листике. Язык как способ выразить мысль и передать ее от человека к человеку теснейшим образом связан с мышлением. Соотношение языка и мышления – вечный сложнейший вопрос и языкознания, и философии. Путь от реального мира к понятию и далее к словесному выражению различен у разных народов, что обусловлено различиями истории, географии, особенностями жизни этих народов и различиями развития их общественного сознания. Язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих 3-х компонентов, ни один из которых не может функционировать без 2-х других. Все вместе они соотносятся с реальным миром, противостоят ему, зависят от него, отражают и одновременно формируют его.

Следовательно, окружающий человека мир представлен в 3-х формах: реальная картина мира, культурная картина мира, языковая картина мира.

Реальная картина мира – это объективная внечеловеческая данность, это мир, окружающий человека.

Культурная (понятийная) картина мира – это отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное. Культурная картина мира специфична и различается у разных народов, это обусловлено следующими факторами: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни.

Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. «Идея существования национально-специфических языковых картин мира зародилась в немецкой филологии конца 18-начала 19 века (Михаэлис, Гердер, Гумбольдт). Речь идет, во-первых, о том, что язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, организует восприятие мира его носителями. А во-вторых, о том, что язык – система чистых значимостей – образует собственный мир, как бы наклеенный на мир действительный [Антипов 1989: 75].

«Наиболее адекватным пониманием картины мира является ее определение как исходного глобального образа мира, лежащего в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» [Кубрякова 1988: 21]. Культурная и

языковая картина мира тесно взаимосвязаны, находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальной картине мира, к миру, окружающему человека. А, усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. Понятие языковой и культурной картин мира играет важную роль в изучении иностранных языков. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры, – это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком.

Во все времена, в любом обществе без культуры и нравственности не могут действовать законы экономики, юриспруденции, исторические законы. Нравственность – это то, что превращает «население» в упорядоченное общество, смирят национальную вражду, заставит «большие» нации учитывать и уважать интересы «малых». Нравственность в стране – самое могучее объединяющее начало. Невозможно помыслить нормальное общество без сострадания, жалости, милосердия, доброты, благотворительности, без ответственного отношения к детям, старикам, больным, бедным. Общество не может существовать без бескорыстия состоятельных, ученых, художников, врачей, педагогов. Человечество не может жить сиюминутными заботами, без ясной цели, цели впереди. Без высокой нравственности и культуры не может существовать современное общество, но так как окружающая действительность стремительно меняется, именно язык в силу своей стабильности остается один поддержкой и опорой, позволяет сохранять собственную идентичность и культурную преемственность.

Литература

1. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989.
2. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990.
3. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. – М., 1988.
4. Макин А. Французское завещание. – Париж, 1997.

Тарасюк В.С., Кузьмич В.В.

*(Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь)*

АНЕКДОТ КАК МАЛЫЙ ЖАНР ГЕНДЕРНОГО ТРАВЕСТИРОВАНИЯ

ANECDOTE AS A SMALL GENRE OF GENDER TRAVESTY

This article regards the features of gender concepts presented in the Russian anecdotes.

Key words: anecdote, the concept of “gender”, the concepts “man” and “woman”, stereotype, linguistic anecdotes.

Антропоориентированное лингвистическое описание обращает внимание на значимость индивидуальных параметров личности. В связи с этим возрастает и значение такого параметра, как половая и социокультурная принадлежность человека.

Понятие «гендер», прежде всего, корреспондирует с понятием «социокультурный пол человека», который обозначает различия в мужских и женских ролях в обществе, т.е. различия в их поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках. О.Л. Каменская даже говорит о *языковой личности мужчины и языковой личности женщины*.

В данном материале рассматриваются особенности мужского и женского речевого поведения с психолингвистических позиций. Особое внимание уделяется ассоциативным значениям основных гендерных концептов *мужчина* и *женщина*, которые встречаются в языковом пространстве русского анекдота. Специфической чертой рассматриваемых гендерных концептов, представленных в русском анекдоте, является их **стереотипность**.

При рассказывании анекдота говорящий хочет рассмешить слушающего, поэтому персонажи наделены отрицательными качествами, которые подвергаются высмеиванию. Отличительной женской чертой в анекдотах является не бережливость жены, а то, что она бросает деньги на ветер:

- Дорогая, а где деньги, которые я отложил на отпуск? - Ой, я забыла сказать тебе - я купила на них шубу. Муж звонит: - Алло, это туристическое агентство? Пожалуйста, вместо двух путевок на

Канары - одну в тундру в двухзвездочном чуме с видом на дрейфующую станцию.

Молодой человек обращается к окулисту:

Доктор, у меня после свадьбы возникли проблемы со зрением.

То есть?

- Я денег не вижу!

- Мой муж всегда сердится, когда не знает, на что уходят деньги.

Так ты расскажи ему.

- А если расскажу, он просто взбесится!

Иногда в анекдотах мужа и жены меняются ролями и жена выявляет качества, свойственные мужу в семейной паре: агрессивность, грубость, силу и даже жестокость.

Мужик приходит на работу весь в синяках.

Петя! Ну ты выглядишь! Как будто на тебя напали, украли деньги и избили!

- Ну ведь так и было!

А ты лицо хоть запомнил, приметы какие?

- Ну чё бы я не запомнил собственную жену!

Стереотипное представление о мужчине и о женщине функционирует в разных ипостасях. Они репрезентируются с помощью лексем или словосочетаний, которыми персонаж вводится в текст анекдота, так как именно в них формулируются актуальные для данного анекдота гендерные классификационные признаки. Гендерный признак персонажа реализуется прежде всего через посредство:

родственных отношений:

а) для мужчин – при помощи лексем: *муж, отец, сын, дед, папа, папаша, жених, твой [муж], мой маленький; любовник;*

б) для женщин: это лексемы - *жена, мама, теща, дочка, молодая супруга, невеста, сестра; любовница.*

профессионально-должностного признака:

В отличие от женщин, где этот признак представлен довольно слабо, у мужчин он стоит на первом месте и фиксируется с помощью лексем: *доктор, врач, профессор, продавец, инженер, президент, администратор, ассистент, бармен, ведущий, воздушный гимнаст, гангстер, генерал, директор банка, директор зоопарка, компьютерщик, лесник, милиционер, моряк, молодой матрос, молодой рабочий, налоговый инспектор, официант, печник, полисмен, политик, поп,*

проводник, санитар, слесарь, студент. Слышкин считает, что «Если в мужском списке спектр престижности и доходности профессий варьируется от вершин социальной иерархии до откровенного аутсайдерства, то практически все женские профессии относятся к уровню, который можно оценить как средний или чуть ниже среднего», например, *медсестра, продащица, учительница, кассирша, нянечка.* Это свидетельствует о большем разнообразии прототипных социальных ролей и других дифференцируемых характеристик концепта *мужчина*. Следовательно, можно утверждать, что гендер является стратификационной категорией, как и стратификационные переменные класс, раса, возраст, социальное происхождение и т.д. Этот подход к гендеру как к "стратификационной переменной" ставит его в основу социальной стратификации, а воспринятые различия между гендерами начинают быть систематически оцениваемыми и оцененными.

Пол может быть и признаком, и в силу этого может обозначать некое свойство. С мужчиной, прежде всего, ассоциируются концепты «силы» и «ума». И в большинстве случаев мужчина мыслится в роли *отца* или *хозяина*. Образ женщины для обычных мужчин и женщин в языковом сознании окрашен в яркие положительные тона и соединен более всего с концептами «материнства», «доброты» и «красоты». Обычные представления об образе женщины связаны *мягкостью, теплом и уютом*. Эти характеристики мужчины и женщины вошли в следующие устойчивые сочетания *сильный пол, слабый пол и в прилагательные мужественный - 'обладающий мужеством; стойкий/выражающий мужество, силу' (СРЯ-2, 308) и женственный - 'обладающий признаками, качествами, присущими женщине; мягкий, нежный' (СРЯ-1, 478). Субстантивация основных черт мужчин и женщин реализуется в существительных мужественность, мужество и женственность.*

В отличие от обычного образа «женщины», который коннотирован положительно, в смеховых текстах прослеживается резко отрицательное восприятие этого образа.

В анекдотах встречаются крайне редко женские образы, которые ассоциировались бы со стереотипными представлениями о женском идеале.

Можно заключить, что в анекдотах гендерные концепты характеризуются как высокой эксплицитностью оценки, так и лаконичностью текстовой формации. Кроме того, гендерные стереотипы в опре-

деленной степени определяют также психологические качества персонажей (поощряя одни и негативно оценивая другие в зависимости от конкретного анекдота). Хотя женщин и мужчин оценивают по-разному в анекдотах, но их оценка чаще всего оказывается негативной в целях достижения комического эффекта.

Особого упоминания заслуживают так называемые **лингвистические** анекдоты. Это тексты, основанные на феномене языковой игры. Философы и психологи считают игру одним из фундаментальных свойств человеческой культуры. Это вид деятельности, который не преследует каких-то конкретных практических целей. Цель игры – доставить удовольствие людям, которые принимают в ней участие. Строго говоря, коммуникативная ситуация рассказывания анекдота строится по преимуществу на основе игровых законов. Но в данном случае речь идет об особой игре – игре языковой, стремящейся к осознанному нарушению самых разнообразных норм речевого общения. Что же касается рассмотрению юмора на уровне текста, а точнее анекдота, то в основном юмористический эффект возникает за счет таких средств, как: двусмысленность, абсурдность ситуации, эффект обманутого ожидания, а также курьезные грамматические ошибки.

Анекдоты «**грамматической**» группы построены на основе искажения норм грамматики (морфологии и синтаксиса).

В школе. Учительница спрашивает ученика:

– «Я красива» – какое это время?

– Прошедшее, Мария Ивановна.

Словообразовательная игра наряду с игрой на основе многозначности – один из самых популярных в анекдотном творчестве принципов построения комического эффекта. В анекдотах используются самые разнообразные принципы словотворчества: и создание окказионализмов, и неверная интерпретация происхождения слов, и (что значительно реже) принцип народной этимологии.

Муж – жене:

– Ну и идиотка же ты!

– Вышла бы замуж за генерала, была бы генеральшей (декорреляция значения суффикса). *Идиот- идиотка; Генерал- генеральша* (жена генерала).

Прецедентность является основным комическим стержнем следующего анекдота. В данном случае ссылка делается на поэму Н.А. Некрасова «Русские женщины», посвященную русским декабристам.

Сидят на детской площадке под грибком два алкаша, распивают пол-литра.

– Вася, а ты коня на скаку остановишь?

– Нет.

– А в горящую избу войдешь?

– Нет.

– Вот за что я тебя уважаю, Василий, так это за то, что ты – не баба!

Таким образом, гендерные отношения репрезентируются в языке русского анекдота в виде социокультурно обусловленных стереотипов, накладывая отпечаток на поведение личности, в том числе и речевое. Гендерные стереотипы в анекдотах включают «**наивные**» представления о гендере и могут значительно отличаться от мировоззренческих, сосуществуя при этом в сознании одной и той же этнокультурной группы.

Коннотация играет решающую роль в анекдотах, поэтому они являются текстами, в наибольшей мере концентрирующими в себе бытовую оценочность. В смеховых текстах отражается современное состояние утилитарно-ценностной картины мира.

Литература

1. Горошко Е.И. Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования. – М., 1999.
2. Залевская А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6.
3. Каменская О.Л. Гендергетика – наука будущего // Гендер как интрига познания. Москва. – 2002.
4. Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. – Москва, 1998.
5. Коваль В.И. Язык и текст в аспекте гендерной лингвистики. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2007. – 167 с.
6. Кузьмич В.В. Гендерные аспекты травестийных текстов (на материале романа Т. Толстой «Кысь») / Гендер и проблемы коммуникативного поведения (Сборник материалов Первой международной научной конференции 28-29 ноября 2002 года). – Новополюцк., 2002. – С.81-82.

Татаринова Т.И., Панкратова М.Н.

(Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь)

ПРЕДМЕТНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ
КОНЦЕПТА «СУДЬБА» В ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ
SUBJECT REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT
OF “FATE” IN M.I. TSVETAYEVA’S LYRICS

The paper presents the concept of “fate”, characterizes creativity of Marina Tsvetaeva, considered central components of the semantic field of destiny.

Key words: concept, the concept of fate, fate signs, object representation, images: table, house, mountain ash.

Концепт «судьба» присутствует не только во всех мировых мифологических, философских и эстетических системах. Это ядро национального и индивидуального сознания каждого народа. Само понятие принадлежит к числу активно действующих начал жизни, оно универсально и в то же время весьма индивидуально, а потому варьируется в широком диапазоне. Понятие судьбы представлено в истории культур мифами, притчами, аллегориями, гаданиями, народными приметами, знаками и знаменами и, конечно, художественными образами.

Своя судьба есть у всего живого: у божества, любого природного или социального явления, у всякой вещи и у каждого человека. Жизнь понимается человеком как реализация, свершение судьбы. А значит – судьба – важнейшая категория сознания, с помощью которой строится картина мира.

Своя репрезентация данного концепта есть и в творчестве одной из наиболее интересных поэтесс Серебряного века – Марины Цветаевой. Её творчество – это комментарий по всей её жизни и судьбе. Центральными компонентами в рамках семантического поля *судьбы* у М.И. Цветаевой являются такие, как *жизнь, смерть, любовь, душа, рябина, дом, стол, рука* и др. Эти образы – своеобразные знаки судьбы, которые нужно суметь правильно прочесть. Сами эти понятия весьма разнородны: от общих, глобальных до весьма конкретных. Знаки судьбы можно рассматривать как символы, которые позволяют

человеку передать глубочайшие мысли о человеческой жизни и природе, помогают сделать свои идеи осязаемыми и узнаваемыми.

В рамках данной статьи мы остановимся на тех знаках судьбы в творчестве М. Цветаевой, которые носят вполне конкретный, жизненный характер. Это, прежде всего, различные *предметы*. Данная группа весьма разнообразна и индивидуальна именно для М. Цветаевой.

Так, знаком судьбы для нее является, например, *стол*. Это свидетель и «соучастник» рождения стихов поэтессы: *Мой письменный верный стол! Спасибо за то, что шел Со мною по всем путям...* Стол – верный и надежный друг, помогающий творить и стихотворения, и саму судьбу поэтессы.

Весьма символичен для М. Цветаевой и образ *дома*: *Из-под нахмуренных бровей Дом будто юности моей День, будто молодость моя, Меня встречает: – Здравствуй, я!*

Дом утрачивает свое вещественное значение, становясь как бы течением жизни и творчества героини.

Но особенно часто судьба отождествляется с таким символом России, как *рябина*: *...Но если по дороге – куст Встает, особенно Рябина...*

Любимое поэтом многоточие сразу останавливает читателя на самом важном для М. Цветаевой образе. Рябина для нее не просто повторяющаяся деталь, это символ *судьбы*: *Красною кистью Рябина зажглась. Падали листья – Я родилась...* Уже само свое рождение поэтесса прочно и навсегда связывает с этим символом. «Зелень глаз», «нежный голос», «золото волос» – все это она, *Марина – рябина*. Игра слов ощущается сразу и ненавязчиво. Рябина в русской языковой картине мира – символ любви к жизни, нелегкой, с испытаниями, тревогами и преодолениями. Но у М. Цветаевой семантически связаны слова *зажечься* и *красный, зажглась* – *ёлка, праздник, красота* и др. Но если и праздник, то *тревожный*, потому что *рябина горькая*. Как и *доля, судьба*.

Тревога, предчувствие, грусть – все эти чувства вплетаются в последние строки стихотворения «Красною кистью...»: *Мне и доньше Хочется грызть Жаркой рябины Горькую кисть*. Интересна контекстуальная синонимия *жаркая – красная*. Рябина – *красная* ягода – олицетворение *жаркой*, страстной натуры поэтессы.

Горькая кисть рябины... В ней истоки другого стихотворения: *Рябину*

Рубили
Зорькою.
Рябина-
Судьбина
Горькая.
Рябина-
Седыми
Спусками...
Рябина!
Судьбина
Русская.

Текст – четверостишие в 12 строк. Здесь важно каждое слово, драматизм ситуации заключается в глубинном подтексте. Грубость, насилие, жестокость мира передается языковыми средствами разных уровней – от фонетического (аллитерация вибрирующего твердого [р], позволяющая «слышать» звук топора) до синтаксического (неопределенно-личное предложение намеренно устраняет субъект действия, это не насилие отдельного человека, это разрушительная жестокость человечества вообще). Здесь представлена не судьба, а **судьбина**, усиливает эмоциональность этого слова эпитет – **горькая**. Интересна и интонационная огранка этого небольшого, но такого эмоционально насыщенного стихотворения: тире, многоточие, восклицание позволяют сжато и выразительно рассказать о судьбе лирической героини, трагической «судьбине» русской женщины, стойко выносящей любые безжалостные удары, невзгоды и несчастья.

Анафора нагнетает напряжение, выделяя ключевое слово – **рябина**, инверсия (особенно необычное место определений) придает речи характер народного повествования.

Рябина-Марина-судьбина. Таков треугольник жизни и творчества замечательной русской поэтессы, чьи стихи так трудны для понимания в силу индивидуальности образно-символической системы, в которой нашли свое достойное место и конкретные предметы, рассмотренные нами в данной статье.

Халиуллина Г.Р.
(МОБУ СОШ с. Зирган Мелеузовского р-на,
Республика Башкортостан)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТ STRUCTURAL FEATURES OF ENGLISH NEWSPAPER HEADLINES

This paper defines a newspaper headline, as the structural features of English newspaper headline.

Key words: headline, structural features, English newspapers.

Газетные заголовки – это первое, с чем сталкивается читатель. От того, насколько четко заголовок определяет замысел автора, зависит и интерес читателя к данной статье. Цель нашего исследования – проанализировать структурные особенности заголовков английских газет.

Экономное, точное выражение мысли – важнейшее требование стилистики. Особенно важна яркость и точность для заголовка, так как заголовок – первое, с чем сталкивается читатель газеты, первое, на что обращает внимание, просматривая газетную полосу, по заголовкам ориентируются в содержании газеты.

Понятие газетного заголовка, хотя и рассматривается многими лингвистами, остается довольно спорным. Существует множество определений газетного заголовка, самым полным из которых, на наш взгляд, является определение, данное В.С. Мужевым: заголовок может восприниматься как речевой элемент, находящийся вне текста и имеющий определенную самостоятельность. С другой стороны заголовок – полноправный компонент текста, он составляет единую систему с текстом.

Изучив существующие классификации функций газетного заголовка, мы выбрали классификацию, данную Мужевым В.С., как наиболее полную и соответствующую целям нашего исследования.

Структурные особенности английского информационного газетного заголовка:

- преобладание эллиптических конструкций;
- инвертированный и прямой порядок слов.

Так, например, в заголовках типа: *California riskier than Greece; New aircraft carriers delayed* пропущенным элементом является глагол-сказуемое, но он легко восстанавливается в контексте, и смысл высказывания не искажается. Также в составе сказуемого могут быть опущены:

а) вспомогательный глагол:

Teachers underpaid (The guardian, 25 May 1990);

б) глагольная связка:

American Pacification -Mass Murder (The guardian, 25 May 1990);

в) модальный глагол или его эквивалент:

Kent to Become a Depressed Area (The guardian, 25 May 1990);

г) может быть редуцировано все сказуемое:

Profit before People (The guardian, 25 May 1990);

Time to make money, but little time for those who need care (The guardian, 25 May 1990).

В заголовках, выраженных вопросительными предложениями, встречаются три структурных типа: с инвертированным и прямым порядком слов и эллиптические. Во многих примерах порядок слов инвертированный:

Where Have London Teachers Gone? (The Guardian, 10 March 2008).

Прямой порядок слов придает вопросу особую экспрессивность в силу необычности своей структуры:

Yon Care for Kids? (Morning Star, 19 March 2000)

В заголовках также встречаются эллиптические вопросы:

Children to Take Strikers' Jobs? (Guardian, 25 May 2000)

Газетные заголовки могут быть односоставными предложениями, которые по-разному интерпретируются различными грамматистами – специалистами по русскому и английскому языкам. Некоторые зарубежные лингвисты рассматривают все односоставные предложения недифференцированно, называя их сокращенными.

More words of wisdom from TV's Judge Judy (The New York Post, 23 June 2000).

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что английским газетным заголовкам присуще разнообразие грамматических структур.

Царев А.М.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

СЕМАНТИКА И ПОЭТИКА ЭПИТЕТА

SEMANTICS AND POETICS OF EPITHET

The article concentrates on semantic, structural and expressive properties of epithets, considers their multifunctional role in creating aesthetic tonality in literary and poetic texts.

Key words: epithet, secondary meaning, classification of epithets, expressive and emotive functions.

Эпитет, пожалуй, самый распространенный в художественной речи троп определяется как «образное определение, дающее дополнительную художественную характеристику предмета (явления) в виде скрытого сравнения...» [Советский энциклопедический словарь: 1548]. Как правило, эпитет представлен в тексте именем прилагательным в функции определения, предикатива, обстоятельства или словосочетанием. Предикативная и атрибутивная функции эпитета, дополняя друг друга, позволяют объемно и красочно передать авторское отношение к его вымышленному миру, глубже осмыслить эмпирическую и художественную картину этого мира. В эпитете личность эксплицируется как субъект творческой деятельности, направленной на познание объекта, его квалификацию (когнитивная функция эпитета) и оценки с точки зрения эстетических принципов (эстетическая функция эпитета), а также деятельности, направленной на выражение полученных наблюдений языковыми средствами и их передачу адресату (коммуникативная функция эпитета)» [Глушкова 2000: 7]. Чем эпитет отличается от т.н. «простого» слова – прилагательного-определения в характеризующей функции? «Если троп (эпитет, А.Ц.) имел заранее предрешенную условно-поэтическую модальность и предписанную стилевую окраску, то «простое» слово свободно от приписанного стилистического ореола... и имеет не переносное (условно-поэтическое), а прямое значение, претендуя на то, чтобы быть воспринятым как некая безусловная реальность» [Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий: 111]. Итак, являясь фигурой замещения, эпитет представляет собой вторичное наименование, имеющее пере-

носное значение и служащее в художественном тексте средством образного представления художественной реальности.

В научной литературе существует множество классификаций эпитета. По версии стилистического подхода к интерпретации эпитета (А.А. Потебня, И.Р. Гальперин, Л.В. Бобылева) эпитет является лексико-синтаксическим тропом, передающим отношение автора к предмету, благодаря наличию в нем эмотивных, экспрессивных коннотаций. К эпитету относятся как определения, построенные на метафорическом и метонимическом переносе, так и логические определения, стилистически маркированные в макроконтексте.

Наиболее полной представляется классификация эпитетов В.П. Москвина [Москвин 2001: 28-34], который строит ее на основе нескольких критериев: *характера номинации* (эпитеты с прямым значением, метафорические, метонимические); *семантического признака* (оценочные, цветовые); *структуры* (простые, сложные); *степени освоенности* (общезыковые, индивидуально-авторские); *стилистической окраски* (разговорные, книжные); *количественного показателя* (одиночные, двойные, тройные); *сочетании с фигурами повтора* (тавтологический, сквозной) и др.

Анализируя эпитет, естественно, как мы отмечали, говорить о его экспрессивной (выразительной) функции, однако функция эта, по мнению Н.А. Лукьяновой, *комплексная*. Соглашаясь с этим мнением, мы считаем, что эпитет, будучи экспрессивной лексической единицей (словосочетанием, фразеологизмом), может выполнять в тексте разные выразительные функции - *эмотивно-оценочную* функцию, *экспрессивно-характеризующую* функцию, *экспрессивно-выделительную* функцию, *ассоциативно-образную* функцию, *эстетическую* функцию, *описательную* и *изобразительную* функции, функция интенсификации (гиперболизации) признака. Именно актуализация этих функций в литературном и поэтическом текстах является источником художественности, поэтики последних. Например, в *экспрессивно-характеризующей* функции эпитет служит средством характеристики объекта. Это могут быть конкретные предметы, абстрактные понятия, люди, например: *holy faint smile* (H.W. Longfellow), *scoriated rivers* (E.A. Poe), *dead words* (E.A. Robinson), *deathless music* (E.L. Masters), *dull of soul* (W. Wordsworth), *lone and level sands* (P.B. Shelley), *dying year*, *dark wintry bed* (P.B. Shelley), *sluttish time* (W. Shakespeare).

Актуализируясь в *эмотивно-оценочной* функции – эпитеты могут выражать как общие эмотивные оценки, положительные и негатив-

ные, так и частные оценки: нормативные, интеллектуальные, морально-этические, например: *dim lake of Auber* (E.A. Poe), *city of the Big shoulders* (C. Sandburg), *harmonious landscape* (E.A. Robinson), *false-speaking tongue*, *sad true lover* (W. Shakespeare), *An innocent and grateful heart*, *gay wild flowers* (S.T. Coleridge), *thy farewell*, *joyous Bark* (W. Wordsworth), *a joyless eye* (P.B. Shelley).

Ассоциативно-образная функция эпитета помогает выразить эмоциональные оценки говорящего с помощью красочных образов различной степени конкретности – наглядных, ярких, необычных, уникальных, например: *raven hair* (H.W. Longfellow), *perfumed sea* (E.A. Poe), *sparkling waters* (W. Whitman), *crystal teeth* (R. Frost), *bitter sky*, *summer's honey breath* (W. Shakespeare), *fresh as a rose in June* (W. Wordsworth), *stale blank verse* (S.T. Coleridge), *solid atmosphere*, *a heavy weight of hours* (P.B. Shelley).

Эмотивная функция эпитета способствует выражению эмоционального состояния говорящего – его чувств, настроения, переживаний, задает эмоциональную тональность высказыванию или всей микроситуации контекста, например: *volcanic hearts*, *desperate seas*, *treacherous and sere memories* (E.A. Poe), *dust of my Bosom* (E.L. Masters), *at his own sweet will* (W. Wordsworth), *quiet tears*, *sickly dreams*, *impetuous zeal* (S.T. Coleridge), *fearful steps* (P.B. Shelley).

Функция интенсификации (гиперболизации) признака предмета, лица, процесса, действия, состояния пересекается с эмотивно-оценочной и образной, что может способствовать гиперболизации действий, поступков, признаков, например: *pale as death cheeks*, *hands as icy cold* (H.W. Longfellow), *boundless thirst* (L. Sarrett), *a Sahara of snow* (R. Lowell), *blind with thine hair the eyes of day*, *dim vast vale of tears* (P.B. Shelley), *the most unhappy Man of Men* (W. Wordsworth), *An endless fountain of immortal drink* (J. Keats).

Эстетическая функция привлекает внимание читателя к таким категориям в содержании произведения, как прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, драматическое или лирическое. Примеры: *hyacinth hair* (E.A. Poe), *most loveliest of ladies* (R. Creeley), *loathing hands* (E. Wylie), *beauteous and lovely youth*, *rosy lips and cheeks* (W. Shakespeare), *awful shadow*, *crimson pall of eve*, *azure sister of the Spring* (P.B. Shelley), *beautiful soft half-moon* (W. Wordsworth).

Спектр экспрессивных функций эпитета в художественном и поэтическом текстах довольно широк и границы между ними не всегда ясны, однако ведущими все же являются функции, связанные с выра-

жением эмоций, эмотивных оценок, гиперболизацией признаков предмета, характеристикой предметов и человека, усилением впечатления на читателя. Наиболее значимыми функциями эпитета в английском поэтическом тексте выступают экспрессивно-характеризующая, эмотивно-оценочная и ассоциативно-образная функции.

Литература

1. Глушкова В.Г. Лингвостилистические особенности эпитетов в художественной прозе С.Н. Есина: Автореферат дисс. ... канд. филол. наук / Глушкова Валентина Геннадьевна. – Белгород, 2000. – 23 с.
2. Лукьянова Н.А. Функции экспрессивных лексических единиц // Труды по когнитивной лингвистике: сб. научн. статей, посвященный 30-летию юбилею каф. общего языкознания и славянских яз. Кемеровского гос. ун-та (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 10). – Кемерово: Кем.ГУ, 2008. – 719 с.
3. Москвин В.П. Эпитет в художественной речи // Русская речь. – 2001. – №4. – С. 28-34.

Царева Р.Ш.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ РАЗВЕРТЫВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА Ф.КАФКИ

ASSOCIATIVE-SEMANTIC DEVELOPMENT OF F. KAFKA'S LITERARY TEXT

The article analyses the author's and reader's dynamics of semantic development in F. Kafka's literary text and reveals the peculiarity of the reader's associative fields on the basis of interpretation of key-images of the novels and the short story "Die Verwandlung".

Key words: meaning, dynamics of associations, metamorphosis, addressee-reader.

Художественная действительность произведений Кафки может быть понята как скрытая борьба и взаимодействие автора с героем и читателем. Немаловажная сила, определяющая экспрессивность изображения, – разворачивание и эволюция многоступенчатого читательского восприятия. Писатель создаёт разноуровневые ассоциатив-

ные и смысловые поля, благодаря многократной актуализации нескольких семантических признаков одного явления – изображения человеческих метаморфоз. Всё рассчитано на повышенную активность читателя: герои ощущают себя раздавленными, окруженными гротескными персонажами, страшными и жутковатыми фигурами, вызывающая к состраданию человечность проявляется в странных формах; эмоциональная и интеллектуальная жизнь лишь едва пульсирует.

Беспокоящая странность Кафки способна помочь читателю давать выход глубинным ощущениям, интуиции, самосознанию. Восприятие Кафки требует особой проницательности, способности анализировать функции разнообразных элементов его текста в системе. В «Превращении» можно, продолжая авторскую линию разворачивания текста, реконструировать путь динамики читательских ассоциаций и впечатлений. «Эти коммивояжеры – как клопы» – расхожее выражение, которое Кафка, с его самоощущением наколотого на булавку насекомого, должен был подхватить. «Не как клопы», а клопы. Что станет с человеком, если он превратится в клопа размером с человека? Но такими большими и такими же искаженными, с гигантскими, всерастапывающими ногами и далекими крохотными головками, выглядели бы в глазах ребенка взрослые, если бы удалось проникнуть в зачарованный детский взгляд и полностью устранить влияние испуга», – пишет современный комментатор [Режим доступа: www.kafka.ru/kritika/read/zametki-o-kafke/3 1/4].

Тело в рассказе «Die Verwandlung» воспринимается как внешнее препятствие, едва ли преодолимое, а физическая среда – как чуждое, враждебное пространство. «Als Gregor Samsa eines Morgens aus unruhigen Träumen erwachte, fand er sich in seinem Bett zu einem ungeheueren Ungeziefer verwandelt. Er lag auf seinem panzerartig harten Rücken und sah, wenn er den Kopf ein wenig hob, seinen gewölbten, braunen, von bogenförmigen Versteifungen geteilten Bauch, auf dessen Höhe sich die Bettdecke, zum gänzlichen Niedergleiten bereit, kaum noch erhalten konnte. Seine vielen, im Vergleich zu seinem sonstigen Umfang kläglich dünnen Beine flimmerten ihm hilflos vor den Augen. «Was ist mit mir geschehen?» – dachte er. Es war kein Traum. Sein Zimmer, ein richtiges, nur etwas zu kleines Menschenzimmer, lag ruhig zwischen den vier wohlbekannten Wänden. Über dem Tisch, auf dem eine auseinandergepackte Musterkollektion von Tuchwaren ausgebreitet war – Samsa war Reisender...» [Kafka 1985: 63]. В структуре ситуации, воплощенной в экспозиции,

разворачивается ассоциативная деятельность адресата-читателя, создается установка на последующее восприятие «объектов-субстанций», подчеркивается роль пространственной и временной координации. Человеку-насекомому непросто перевернуться со спины на ножки, пролезть в узкую дверь, что-то внятно сказать, найти пищу, выжить среди людей.

Превращая человека в насекомое, автор приводит читателя к еще более неожиданным «прояснениям-развертываниям» смыслов. Даже после того, что с ним случилось, Грегор продолжает мучаться прежними страхами – как бы не опоздать на поезд, не потерять работу, не просрочить платежи по семейным долгам. Человек-насекомое долго ещё беспокоится, как бы не прогневить управляющего фирмы, как бы не огорчить отца, мать, сестру. Какое же мощное давление социума испытывал Грегор в своей былой жизни и потому, возможно, его новое положение оказывается едва ли не проще прежнего – когда он работал коммивояжёром, содержал своих родных. Так или иначе, свою печальную метаморфозу он воспринимает без удивления.

Превращением Грегора доведено до предела авторское ощущение бесконечных трудностей бытия. Никакой мир не мог быть более унифицированным, чем мир подавления, который у Кафки силой страха маленького обывателя спрессован до тотальности, логически совершенно замкнутой и лишенной смысла, как всякая система. Все, что он рассказывает, принадлежит одному и тому же порядку вещей [Режим доступа: www.kafka.ru/kritika/read/zametki-o-kafke/3_1/4]. Все его истории разыгрываются в одном и том же лишенном измерений «подпольном», как у Достоевского, пространстве, где тщательно «законопачены» все щели и выходы. А вокруг жильцов меблированных комнат, словно собственное их испарение, начинает зримо клубиться тот ужас, который прежде почти незаметно пульсировал в слове повествователя. «Писательская техника, ассоциациями привязывающая себя к слову, в сравнении с прустовскими произвольными воспоминаниями, привязанными к чувственному, дает обратный результат: вместо воспоминания о человеческом – пробный тест на расчеловечивание» [Режим доступа: www.kafka.ru/kritika/read/zametki-o-kafke/3_1/4]. Под нажимом социума решающий миг равновесия, к которому почти все персонажи Кафки стремятся, – это миг, когда «человек осознает, что он не Самость, что он сам – вещь» [Юнг 1991: 3]. Длинные и утомительно безликие голоса, например, разговор с отцом в «Приговоре», имеют целью показать людям, их неидентичность, до-

полняющую их схожесть друг с другом, когда почти все субъекты вынуждены как бы биологически регрессировать.

Но для русского читателя возникает и другое ассоциативно-смысловое поле. Тексты Кафки, как ни парадоксально, напоминают волшебные сказки. Ясность и определенность намерений сказочного героя (круг «помощников» широк, они совершают большое количество чудес) – главное в композиции сказки. Субъективность героев Кафки представлена сугубо противоположным образом. В отличие от сказочного персонажа, пользующегося готовыми чудесами, он прилагает максимум мучительных душевных усилий для преодоления практически непреодолимых препятствий, потому как непонятных. Оттенена неспособность действовать целенаправленно, принять решение, решить задачу. Если персонаж сказки, по М. Бахтину, – субъект поступка, «субъект инициативы действия», и герой превращается в идеальное существо, способное преодолевать невероятное, – то в произведениях Кафки происходят обратные метаморфозы. Субъектность его героя – в робкой попытке построения замысла действия, требования к которому ему неясны. «Культурное» задание – разное, поскольку различен опыт субъектности, хотя событийное начало также связано с переходом главного действующего лица через границу, в необычный мир.

Поэзия проникает в прозу Кафки под видом сюжетных опор. И событийность здесь – не внешняя, а внутренняя. Новеллы-притчи Кафки, подобные «Der Ausflug ins Gebirge» – герметичны, почти каждая из них представляет собой монолог, в ней почти нет действия. Несмотря на вопросительные реплики, монолог не перерастает в диалог, и постепенно энергия монолога как бы гаснет, одушевляющее его чувство становится всё более зыбким, двойственным, вариативным. Неточность, «гадательность» наименований у Кафки привлекает, завораживает читателя.

Например, образ гор, в зависимости от жизненного опыта читателей, вызывает разные чувства: «Wir gehen so lala, der Wind fährt durch die Lücken, die wir und unsere Gliedmaßen offenlassen. Die Hälsen werden im Gebirge frei! Es ist ein Wunder, daß wir nicht singen» [Kafka 1985: 11]. Русским переводчикам не удаётся передать всех оттенков грустно-иронической интонации повествователя у Кафки.

Пространство в новеллах и рассказах воспринимается как тесное, темное, зловеще-тихое, "околотелесное" [Каннети 1993: 51], оно свертывается до пределов комнаты, вагончика, «подпалубного» про-

странства. Э. Каннети, назвавший Кафку первым европейским китайским писателем, справедливо указывал на особые визуальные возможности повествователя у Кафки, который перестает смотреть вдаль и видит все детали крупным планом.

Если у русских писателей – однонаправленная бесконечность, предметы, пейзаж как бы на расстоянии охвачены зрением, у Кафки предметы и люди сообщаются осязанием, вплотную. У него вертикали, замкнутость. Сознание европейца Кафки приковано к архетипу беззащитного младенца и матери, к тайне происхождения, – а в русской литературе решаются загадки исхода, цели, смысла жизни.

Литература

1. Kafka F. Erzählungen. Verlag Reclam.– Leipzig, 1985.
2. Каннети Э. Другой процесс. Франц Кафка в письмах к Фелице // Иностранная литература.– М., 1993.– № 7.
3. Юнг К. Психология и поэтическое творчество // Самосознание европейской культуры XX века.– М., 1991.
4. Заметки о Кафке. Режим доступа: www.kafka.ru/kritika/read/zametki-o-kafke/3 1/4

Царева Р.Ш., Садыкова Э.Р.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан,
МАОУ «СОШ №33», г. Стерлитамак)

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМЫ ЖЕНЩИНЫ В РОМАНАХ БАЛЬЗАКА И ДОСТОЕВСКОГО

AESTHETIC REPRESENTATION OF THE THEME OF A WOMAN IN BALZAK'S AND DOSTOEVSKY'S NOVELS

The article traces the specificity of artistic embodiment of women's fates in Balzac's and Dostoevsky's novels, the lack of convergence in their aesthetic and ethic priorities in presenting the theme of a woman.

Key words: image, fate, aesthetic and ethic line, presentation of the theme of a woman.

Ф.М. Достоевский, прочитав роман О. де Бальзака «Евгения Гранде» в юности, перевёл его на русский язык и в течение всей своей творческой жизни оставался под впечатлением поразивших его открытий великого француза в разгадке «тайны человека», ощущая

«вселенское» в его характерах. Проблема возникает здесь не столько в многочисленных бальзаковских реминисценциях, аллюзиях в романе Достоевского «Преступление и наказание», сколько в том, в чем великие умы сходятся и в чем далеко расходятся. Исследователи полагают, что важнее то, как преодолевает русский писатель натуралистическое и физиологическое, сентиментальное, «готическое» у своего учителя, как, безусловно, находясь под обаянием тем, сюжетов и образов Бальзака, он в силу своей, «достоевской», вселенной с её этическими и эстетическими приоритетами спорит с Бальзаком [<http://komdost.narod.ru/pushd.htm>]. Бальзак тяготеет к изобретению утилитаристских теорий, способных, по его мнению, многое объяснить в человеке и в его окружении. Достоевский с его ярко выраженной христианской, православной концепцией мира и человека входит в явные противоречия с бальзаковской логикой и теорией зла.

По мнению А.Б. Криницына, во многом от Бальзака ведут своё происхождение и по-новому репрезентируются образы безвинных, отверженных и покорных страдальцев у Достоевского – в особенности женщин, подобных Соне Мармеладовой. Её образ можно увидеть в описании Евгении Гранде, в переводе Ф.М. Достоевского: «Женщина напоминает нам ангела, потому что к ним принадлежат страдающие существа... Это была одна из тех женщин, которые от рождения – обречены быть мученицами» [Цит. по: <http://www.portal-slovo.ru/philology/42345.php>].

Писатели пристально вглядываются в глубины женской души, где сталкиваются, а порой переходят друг в друга «демоническое» и «божественное», сознательное и бессознательное. Литературные героини Достоевского и Бальзака, проживая свою жизнь в пространстве и времени художественного сюжета, одновременно являются носителями этической идеи, особой судьбы, выпавшей на их долю. Эстетическая репрезентация в темы женщины и женских судеб у Достоевского и Бальзака подобна людским историям: они столь же многообразны и непредсказуемы, столь же зависимы от воли случая, но в глубине своей не случайны и инициированы автором. Писателей объединяют мировоззренческие и эстетические установки в изображении судеб мужчин и женщин. О. де Бальзак в романе «Евгения Гранде» пишет: «Во всяком положении на долю женщины достаётся больше горя и страданий, чем на долю мужчины. У мужчин – сила и возможность проявлять свои способности [Бальзак 2010: 526]. Ф.М. Достоевский в письме М.Д. Исаевой, словно продолжает мысли

своего духовного учителя: «Мужчина, самый лучший, в иные минуты, с позволения сказать, ни более ни менее как дубина. Женское сердце, женское сострадание, женское участие, бесконечная доброта, об которой мы не имеем понятия, и которой, по глупости своей, часто не замечаем, незаменимо» [Цит. по: Громова 2000: 57]. Женщины в романах «Преступление и наказание» и «Евгения Гранде» переживают разные судьбы, но, их сближает одно: «Чувствовать, любить, страдать, жертвовать собой – вот что всегда будет содержанием жизни женщины» [Бальзак 2010: 526]. Героини исследуемых романов имеют запасы жизни, непременно «обладают» чем-то ценным или кем-то: Алёна Ивановна, старуха-процентщица «богата как жид, может сразу пять тысяч выдать, а и рублёвым залогом не брезгает...» [Достоевский 2010: 101], Амалия – «чрезвычайно вздорная и беспорядочная немка» [Достоевский 2010: 228]. Марфа Петровна владеет деньгами; Катерина Ивановна, мать Родиона, и госпожа Гранде имеют дом, детей, супруга; к тому же Катерина Ивановна наделена особой властью над своим мягкотелым мужем. «Раскольников скоро заметил, что эта женщина не из тех, которые тотчас же падают в обмороки» [Там же. С. 226]. В свою очередь, некоторые из них обладают волей, моральными качествами и молодостью, а значит, долгим «запасом жизни»: «...моя «Соня была малого роста, лет восемнадцати, худенькая, но довольно хорошенькая блондинка, с замечательными голубыми глазами» [Там же. С. 223], и Дуня Раскольников: «...но, Дуня, кроме того, что девушка умная, – в то же время и существо благородное, как ангел...» [Там же. С. 69]. Евгения Гранде: «...это спокойное лицо, исполненное красок, озарённое солнцем, словно только что распутившийся цветок вяло на душу отдохновением, отражало внутреннее очарование спокойной совести и притягивало взор» [Бальзак 2010: 443]. Если в романе Бальзака присутствует образ окончания земных страданий женщины и любовь, хотя и не столь возвышенная, всё же земная, реальная, то в романе Достоевского актуализируется христианская идея воздаяния страждущим и обездоленным, а обретение счастья и свободы в «царстве небесном» приобретает как бы вселенский характер, становясь репрезентацией темы любви христианской, обращённой на всех окружающих.

Литература

1. Бальзак О. Гобсек; Шагреневая кожа; Евгения Гранде: романы / Пер. Ю. Верховского. – М.: Эксмо, 2010.

2. Громова Н.А. Достоевский: Документы, дневники, письма, мемуары, отзывы литературных критиков и философов. – М.: «Аграф», 2000.

3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. – СПб: «Азбука-классика», 2010.

4. Криницын А.Б. Творчество Достоевского в контексте европейской литературы // URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/42345.php>.

5. Чернова Н.В. «Красная гостиница» Бальзака: мотивы и реминисценции в текстах Ф.М. Достоевского // URL: <http://komdost.narod.ru/pushd.htm>.

Абдрахманова Ж.А., Рысбай Б.

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

ТОСЫН ТІРКЕСТЕРДІҢ МАҒЫНАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧЕНИЯ ОККАЗИОНИЗМОВ

Методы, используемые авторами художественной литературы и описывающие фразеологические единицы с определенной целью, образно и разносторонне, называются окказиональными фразеологизмами.

Главной целью использования таких методов является представить более эмотивное описание основной идеи в контексте; дать особую стилистическую окраску; полностью раскрыть значения; конкретизировать действия; дать характеристику субъекту.

Окказиональные фразеологизмы не могут формироваться вне текста, и функцию окказионального фразеологического сочетания выполняют в контексте.

Окказиональные фразеологизмы не противоречат языковой системе, и их художественное использование является традиционным явлением в языковой норме.

Фразеологизмы являются важными средствами обогащения языка, в то время, как окказиональные фразеологизмы все больше дополняют казахский язык и восполняют словарный запас.

Ключевые слова: прагматика, окказионализм, фразеологизм, объект, субъект, художественный текст, прагматика, семантика.

THE PECULIARITIES OF THE MEANING OF OCCASIONAL WORDS

Authors use methods of describing phraseological personality with aim of presenting an idea, image, situations. They are called occasional phraseological units.

The main aim of using these methods is to clarify context, main idea, meanings. This analysis identifies the differences between their own and the occasional meanings of usual phraseological units. Occasional idioms are formed within the text, so occasional phraseological combinations perform in context.

Occasional idioms do not contradict the language system and their usages are traditional events in the linguistic norm.

Idioms are important means of enriching the language while the occasional phraseological units enrich the Kazakh language more and make up the vocabulary.

Key words: pragmatics, occasionalism, phraseological, object, subject, literary text, pragmatics, semantics.

Тосын тіркестер дегеніміз – эмотивті әсер берудегі тиімді тілдік тұлғалар. Олар өзінің тілдік прототиптерімен деривациялық байланысқа түсетін фразеологиялық тұлғалардың трансформациялануының түрлі тәсілдері арқылы жасалады. Сөйлеу жүйесінде қарқынды қызмет атқаратын фразеологиялық тұлғалардың окказионалды пайда болу жолдары әрдайым ғалымдардың қызығушылығын туғызды. Бірқатар ғалымдардың еңбектерінде (Н.Ф. Алефrienко, В.Л. Архангельский, А.М. Бабкина, А.В. Жуков, М.М. Копыленко, З.Д. Попова, А.В. Кунин, А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия және т.б.) фразеологиялық тұлғалардың (ары қарай – ФТ) окказионалды туындауының түрлі тәсілдері мен амалдары айқын сипатталған. Дегенмен фразеологиялық семантика мен құрылымдағы елеулі өзгеріске негізделетін окказионалды фразеологизм тұлғасы жеткілікті дәрежеде зерттелмеген. Көркем сөйлеу тілі жүйесіндегі фразеологизмдердің окказионалды жасалу жолдарын зерттеуге, трансформациялық процестердің сипатын, онымен бірге тілдік фразеологиялық тұлғалардың жасалу әлеуетін айқындауға көп көңіл бөлінбеді.

Тілді тұтынушылардың ауызша және жазбаша сөйлеу тіліндегі ФТ-ның окказионалды пайда болу барысында ең алдымен оның компоненттік құрамы саны мен сапасы жағынан мынадай

өзгерістерге ұшырайды: компоненттері құрамы кеңейеді немесе тарылады, орындарын ауыстырады не бірігеді т.б. Кез келген ФТ-ның негізінде өзгерістерге бейімділік қасиеті болады. Бірақ фразеологизмдердің қайта жаңару әлеуеті әр түрлі және олар ФТ-ның құрылымдық-семантикалық ерекшеліктеріне де байланысты болады. Фразеологизмдердің окказионалды әлеуетін анықтауда олардың ішкі формасының «сапасы» яғни, ФТ бейнелілігінің айқын не айқын еместігі, мағынасының негізділігі мен негізсіздігі маңызды рөл атқарады.

Бірнеше сөз бірігіп бір ғана бейнелі мағына беретін тұрақты ФТ-лар өздерінің компоненттік құрамына жасалған түрлі әрекеттерді жылдам қабылдайды. Көбінесе компоненттер құрамын жиі өзгерту ФТ-ның бейнелілігін трансформациялау мақсатында іске асырылады.

Фразеологиялық тұлғалардың окказионалды трансформациялануы түрлі бағытта, түрлі диапазонда, түрлі дәрежедегі қиындықтар арқылы жасалады. Фразеологизмдердің іштей қайта жаңаруы ФТ бейнелілігінің өзектіленуіне және бейнелі тілдік ФТ-ның жаңа окказионалды ФТ-мен деривациялық байланыстарын қалыптастырады.

Фразеологиялық тұлғалардың окказионалды трансформациялануы барысында «жаңа» және «ескі» бейнелер мен олардың детальдары өзектіленуі мүмкін. Фразеологизмдердің окказионалды жасалу жолдарының түрлі тәсілдерін қолдану бейне мен мағына байланысының қалыптасқан сипаты және ФТ айқын бейнелі негізі болған жеке элементтерді трансформациялау мүмкіндігімен жасалады. Айқындалған бейнелі негіз компоненттік құрамды қысқарту тәсілі, тірек компоненті мен оның өзгеруі арқылы жасалатын окказионалды трансформацияның туындауына кедергі жасамайды.

Ғылыми әдебиетте бейнелілік туралы әр түрлі көзқарастар қалыптасқан. Бірқатар ғалымдар бейнелілік ФТ-ның екі жақты қабылдауының нәтижесінде жасалады деп тұжырымдайды: мағына және оның прототипі. Бейнелі мотивті ФТ ақпаратының екі түрі бар. Біріншісі – ФТ арқылы жасалған мағына мен ұғым, екіншісі – ФТ прототипі құрамында болатын семантикалық ақпарат. Ақпараттың осы екі түрінен жаңа, үшінші ақпарат туындайды, ол алдыңғы екеуінің елеулі белгілерімен бірігеді. А.В. Кунин, Ю.П. Солодуб, О.В. Латина осы көзқарасты ұстанады. Бейнеліліктің осы екі түрін ғалымдар әркелкі қабылдайды. Метафоралық мағына сөйлеуші мен

тындаушының белгілі бір көңіл-күйіне қатысты эмотивтік сема арқылы жасалады деп тұжырымдайды. Бұл сема бастапқы ядролық, ал қалғандары әлсіз, көмескі семалар болып есептеледі.

Бейнелі фразеологизмнің мағынасы оның ішкі формасы арқылы ашылады. Синхрондық аспектіде кейбір фразеологиялық тұлғалардың ішкі «жанды» формалары бола бермейтіндігі белгілі. Әйтсе де, орыс ғалымы Н.М. Шанский және Т.А. Бобровтың тұжырымдауынша, «в момент своего возникновения всякое наименование представляет собой явление или предмет как кусочек действительности обозначены через тот или иной признаки» [Шанский, Боброва 1997: 80].

Бейнелілік пен фразеологиялық бірліктер мағынасының қатынасын сипаттауда ішкі форманың мәні зор... Фразеология тіл білімінің жеке саласы ретінде зерттеле бастаған кезден-ақ сөздің ішкі формасын зерттеу нәтижелері фразеологизмдерге қатысты қолданылды. Ішкі форма мәселесі және оның фраземалар мағынасын жасаудағы рөлі, сонымен қатар аталмыш проблемада сөздің ішкі форма ерекшеліктері туралы көптеген ғалымдар айналысқан [Авакова 2001: 15]. Сонымен, фразеологизмнің ассоциациялық-бейнелі сипаты ішкі форма арқылы жасалады, ФТ прототипінің мағынасы және оған серіктес өзекті мағынамен қатар дербес, этимологиялық мағына да болады.

«Бейнелілік» және «ішкі форма» ұғымдары мазмұнындағы нақты айырмашылықтарына қарамастан, фразеологтар олардың ФТ мағынасын құрудағы елеулі рөлін байқады. В.П. Жуков: «...формирование целостного значения у многих фразеологизмов всецело определяется фактором образности, метафоризации», «целостное значение возникает вследствие расшифровки реального или нереального образа, лежащего в основе того или иного фразеологизма» [Жуков 1986: 105-107].

Бейнелілік фразеологизмнің ішкі формасымен тығыз байланысты. Ішкі форма ұлттық-мәдени дүниетаным негізін көрсетеді, сондықтан ол антропометрлік жолмен жасалған үлгі болып саналады. Осы мәселе фрагмент түрінде лингво-мәдениеттану жалпылықтың тілдік сипатына енеді, ол субъектінің көңіл-күйі, ісі, аналогиялық жағдайын суреттеу үшін қолданылады. Дегенмен осы жайлардың жалпы сипаты оны тілдік ұйымның барлық мүшелеріне бірдей түсінікті етпейінше, таңбаға айналмайды. Осыған орай, фразеологиялық тұлғалар бейнелілік пен коннотацияны меңгереді.

Метафора – бейнелілік туындатудың ең ерекше тәсілі. Бейнеліліктің көмегімен зат пен құбылыстар туралы көрнекі сезімдік көзқарастар қалыптасады. ФТ денотациясының аясы антропологиялық болып келеді, себебі фразеологиялық тұлғалар адам санасында болып жатқан процестерді белгілейді.

Кейбір ғалымдар, оның ішінде Ю.П. Солодуб (1984), В.Н. Телия (1996) фразеологиялық тұлғалар бейнелілігінің ерекшеліктерін олардың материалдық негізімен байланыстыратындығын атап айтқанымыз жөн. ФТ дегеніміз – сөздер сәйкестігі, сондықтан да олар сөздермен салыстырғанда, образдың сөздік детализациясы мен экспликациясының елеулі мүмкіндіктерін меңгереді.

Фразеологиялық тұлғалардың ішкі формасы мәселесі әлі күнге дейін күрделі мәселе болып келеді. Бұл мәселе «ішкі форма» ұғымының өзі әр түрлі аталуына қарай туындап отыр.

Терминнің ғалымдар ұсынған нұсқасында (В.В. Виноградов, А.А. Потебня, А.В. Кунин, А.М. Мелерович, В.Н. Телия, Е.И. Диброва) ішкі форма туралы үш түрлі көзқарас бар. Ішкі форма дегеніміз:

- 1) ішкі бейне;
- 2) фразеологизм семантикасының элементі;
- 3) ФТ-ның жасалу тәсілі.

А.В. Кунин: «Ішкі форма – бұл шартты атау. Негізінен, бұл форма емес, мағына компонентінің бірі болып саналады» [Кунин 1986: 147]. Бұл оның мағынасының прототип мағынасымен деривациялық байланысқа түсуіне орай негізделген тілдік тұлғаның бейнелілігін дәлелдейді. Ол мазмұнның жасалуы мен көріну тәсілі болып табылады. Дегенмен, бейне мен мағына тепе-тең ұғым емес, олар ойлаудың алуан түрімен байланысты, бұл тәсілдер белгілі бір процедураларды атқаруды білдіреді яғни, жалпы ұқсастықтар мен айырмашылықтарды салыстыру немесе анықтау. Ішкі форманы А.А. Потебня да қарастырды: «Этимологиялық мағына да форма, тек ішкі... Ішкі форма бейнеліктің діңгегі, сондықтан ол басқа белгілерден басым болып келеді» [Потебня 1976: 142]. В.В. Виноградовтың көзқарасы мынадай: «Ішкі форма сөздің мағынасы мен қолданылуы негізінде жатқан... бейне, ол контексте берілген сөз немесе сөз тіркесі туындаған тіл жүйесінің рухани және материалдық мәдениеті негізінде ғана айқындалуы мүмкін» [Виноградов 1977: 18].

Алайда фразеологиялық тұлғалардың семантикасын зерттеуге арналған танымал ғалым-фразеологтардың еңбектерінде ішкі форма фразеологизм мағынасының бір бөлігі түрінде қарастырылады. А.М. Мелерович «внутренняя форма... представляет собой смысловое содержание, объектированное в его материальной форме, формализованное по отношению к его актуальному значению с которым у него устанавливается деривационная связь», – дейді [Мелерович 1979: 30]. Бұл түрленген мән ФТ-ның бастапқы этимологиялық мазмұны мен оның өзекті мағынасынан туындаған мәні аралығындағы қарым-қатынас сипаты туралы анықтама береді. Бірақ А.М. Мелерович ФТ мағынасының бейнелі негізі мен оның ішкі формасын теңестірмейді.

Е.И. Диброва мотивациялық мағынадағы идиомалар ішкі форманы меңгеретіндігі туралы айтады. Оның пікірінше, ішкі форма – сөз компоненттерінің шынайы мағынасының мөлшерінен шығатын фразеологиялық тұлғалардың алғашқы денотативті мағынасы». Осыдан, алғашқы денотативті мағына бұл фразеологиялық тұлғаның емес, оның сыртқы формасының негізінде жатқан еркін сөз тіркесінің мағынасы деген қорытынды шығады. Е.И. Диброва одан әрі ішкі форма ұғымын түсіндіре отырып, мынадай тұжырымға келеді: «идиомы, имеющие внутреннюю форму, представляют ее в виде образа, который возникает как ассоциативная связь между значением слов свободного употребления и значением ФЕ в целом. Внутренняя форма выполняет роль посредника – образного видения» [Современный русский язык 2001: 45-49]. В.Н. Телия мағынаның өзгеру тәсілін ішкі форма деп есептейді. Осылайша идиомалардың ішкі формасын мынадай ұғым ретінде береді: семантикалық сипат алған деривациялық байланыстың орнауы арқылы туынды тұлға бейнесі (бейнелі сөз тіркесі) болады.

Фразеологиялық тұлғаның ішкі формасы дегеніміз – фразеологиялық тұлғаның өзекті мағынасының бір бөлігі, мұнда ол ФТ узуалды мағынасының деривациялық байланысы арқылы пайда болады.

Ішкі форма окказионалды фразеологизмнің мағынасын ұйымдастыру барысында маңызды рөл атқарады. Көбінесе идиомалық сипаттағы фразеологизмдер мен паремия окказионалды трансформацияға көп ұшырайды. Осыған орай, окказионалды фразеологиялық тұлғаның ішкі формасы фразеологиялық бейнемен

байланысты болады, яғни ол өзі өзгере отырып, бейнеге жаңа мағына үстейді.

Өзіндік ішкі формасы бар тілде бұрыннан қалыптасқан узуалды фразеологизмнен окказионалды фразеологизм туындайды. Бұл окказионалды фразеологизмдерден шығатын фраза туындатудың басты ерекшелігі болып табылады.

Окказионалды фразеологизмнің өзіндік ішкі формасы узуалды мағына мен окказионалды мағына арасындағы қарым-қатынастың нәтижесінде окказионалды фразеологиялық тұлғаның туындауына себепші болады. Фразеологиялық тұлғалардың түрлі окказионалды трансформациялануын зерттеу окказионалды фразеологизмдердің ішкі формасының ерекшеліктерін айқындауға көп мүмкіндік береді. Окказионалды фразеологизмдерді туындатудату процесіндегі тілдік бейне, яғни ФТ-ның тілдік мағынасының ішкі формасы өзектеледі де, бұдан жаңа окказионалды фразеологиялық бейне жасалады. Осылайша жаңа мағына бойынан узуалды фразеологиялық тұлға мағынасының элементтері көрініс табады; жаңа ішкі форма окказионалды фразеологиялық тұлға мағынасы элементтері негізінде тілдегі фразеологизмдердің мағынасын басты нысан етіп алады.

Фразеологиялық ішкі форма құрамына лексикалық компоненттермен ассоцияланатын бірқатар семантикалық элементтер кіреді. Дыбыстық форма компоненттеріне сәйкес фразеологизмнің ішкі формасының бөлінуі оның икемділігін, сонымен бірге белгілі бір жағдайдағы фразеологиялық мағынаның тұлғалық құрылымымен байланысты жиі түр өзгерту мүмкіндігін қамтамасыз етеді.

Ішкі форманың жекелеген элементтерін қолдану мәселесі фразеологиялық тұлғаның тірек компоненттерін бөлшектеу және оның окказионалды фразеологизм негізінде жасалу барысында айқын байқалады.

Мысалы, *Әттеген-ай, неге «болты босап» кете береді бұл, қылмысқа қарсы күрестің? 95-те, бүкілхалықтық референдум алдында ғой деймін, осылайша бір күшейтілген* (Ж. Сабыржанұлы, 265 б.). Нормалы қолданыста *буыны босады* – күші кетті, әлсіреді деген мағынада адамға қатысты қолданылады. Осы фразеологиялық тұлғаның *босады* егістікті компонентінің бөлшектенуінен *болты босады* 'күші жоқ, сұйық, аяқсыз қалады' деген мағынада айтылатын авторлық окказионализм жасалып отыр. ОФ-ның әр компоненті фразеологиялық мағынаның қандай да бір бөлігін тұтынушы болып саналады. Бұл оралымның жалпы мағынасы лексикалық

компоненттері арасында былайша бөлінеді: *болты* – ‘күші’, *босады* – ‘жок’.

Осылайша, ФТ-ның ішкі формасы трансформациялану арқылы ауызекі сөйлеу қолданысына әсер етеді.

Ауызекі сөйлеу тілінің сөз тіркестерін жасаудағы ерекшеліктері, ілгеріде айтқандай, екі себепке – сөзді үнемді, ықшам етіп құрау немесе эмоциялы етіп құрау талабына байланысты [Әміров 1977: 9].

Ауызекі сөйлеуде тілдегі бар амалдарды ешқандай дайындықсыз әрекет үстінде пайдаланамыз. ФТ-ның ауызекі сөйлеу тілінде жиі өзгеріске түсіп отыратыны сондықтан. Әрине, мұнда автор белгілі бір максат-мүддеге сәйкес эмотивті етуге тырысып ФТ-ны ықшамдап немесе кеңейтіп жатады. Осыдан барып ФТ-ның тек ішкі формасы ғана емес, сонымен қатар сыртқы формасы да трансформацияланып өзгереді.

ФТ-ның ішкі формасы окказионалды трансформациялану барысында сөйлеу тіліне әсер етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Шанский Н.М., Боброва Т.А. О национально маркированной номинации в русском языке // Русский язык в школе. – 1997. – № 6. – С. 79-83.
2. Авакова Р.А. Қазақ фразеологизмдерінің семантикасы: Филол. ғыл. д-ры дис. автореф. – Алматы, 2001. – 47 б.
3. Жуков В.П. Русская фразеология. – М.: Наука, 1986. – 197 с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Изд. иностр. лит., 1986. – 255 с.
5. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. – М.: Наука, 1976. – 176с.
6. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография. – М.: Наука, 1977. – С. 37-45.
7. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1979. – 110 с.
8. Современный русский язык. Анализ языковых единиц / Под ред. Е.И. Дибровой: В 2-х ч. – М.: Наука, 2001. – Ч. 1. – С. 45-49.
9. Әміров Р. Ауызекі сөйлеу тілінің синтаксистік ерекшеліктері. – Алматы: Ғылым, 1977. – 92 б.

Абдуллина Г.Р.

*(Баш Корт дәүләт университеты, Стәрлетамақ филиалы,
Башкортостан Республикаһы)*

КЫЛЫМДЫҢ ИХТИМАЛЛЫҚ ҺӨЙКӘЛЕШЕ СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ ГЛАГОЛА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются функционально-семантические особенности форм предположительного /сослагательного/ наклонения глагола в башкирском языке.

Ключевые слова: башкирский язык, наклонения глагола, предположительное /сослагательное/ наклонение

SUBJUNCTIVE MOOD IN THE BASHKIR LANGUAGE

The article deals with the functional-semantic peculiarities of the subjunctive mood of the verb in the Bashkir language.

Key words: functional-semantic, the subjunctive mood, the verb, the Bashkir language.

Конъюнктив (ихтималлыҡ) формаларының яһалышы бөтөн төрки телдәре өсөн дә уртаҡ һанала: был осраҡта киләсәк һәм үткән замандарҙы белдерәүсә саралар берләшмәһе хасил була; шунлыҡтан җайһы бер телселәр ихтималлыҡ һөйкәләше формаларын “үткәндәге киләсәк” тип атау яғындалар (Щербак, 1981; Турсунов, 1974).

Үткәндә булған хәлдәрҙе киләсәк заман яҫылығына күсерәү юлы аша ихтималлыҡ мәғәнәһе барлыҡҡа килеү төрки телдәрҙә генә түгел, башҡа тел ғаиләләрендә лә күҙәтелә (Бархударов, Штелинг, 1973).

Был һөйкәләш аша һөйләүсә, реаль факттарҙы сағылдырыуҙан тыш, башҡарылыу ихтималлығы бик аҙ булған йәки бөтөнләй тормошҡа ашмаҫтай эш-хәлдәр хаҫында ла бәйән итә ала. Ошо сәбәпле конъюнктив формаларын “тормошҡа ашмаған мөмкинлектәр” (Сильницкий, 1990) һөйкәләше тип тә йөрөтәләр.

Ихтималлыҡ һөйкәләшенең айырым төрки телдәрҙең грамматикаларында ҫылым һөйкәләштәре системаһына индерелмәуен билдәләп үтергә кәрәк. Шуға ҫарамаҫтан, был

телдәрҙең күпселегендә ихтималлыҡ һөйкәлеше формалары барлығы мәғлүм.

Атап үтелгән һөйкәлеш ниндәйҙер шарттар үтәлгәндә башКарылыу ихтималлығы булған эш-хәлдәрҙе белдерергә Кушма Кылым конструкцияларынан ғибәрәт.

БашКорт тел ғилемендә үз аллы категорияль форма булараҡ ихтималлыҡ һөйкәлеше тәүләп Ә.Ә. Юлдашев тарафынан билдәләнгән (Юлдашев, 1958), М.В. Зәйнуллин әлегә һөйкәлештең 4 аналитик форманын айырып Ҡарай: 1) *-ыр/-ер ине*; 2) *-ған/-гән булыр ине*; 3) *-а/-ә/-й ине*; 4) *-асаҫ/-әсәк ине* (Зәйнуллин, 2002).

БашКорт телендә генә түгел, башКа төрки телдәрҙә лә актив Кулланылыусы *-ыр ине* форманы эш-хәрәкәтте фараз итеү күҙлегенән сығып билдәләй; был эш-хәрәкәттең башКарылыу ваҫыты, уның үтәлеу ихтималлығы кеүек үк, лингвистик контекст йәки телмәр ситуацияһы аша аныклана ала.

Дөрөҫ, атап үтелгән мәғәнә төркиәттә был формаға Ҡарата киң таралған фекерҙән бер ни тиклем айырыла-айырылыуын. Традиция буйынса, *-ыр ине* форманына, билдәле шарттар тыуҙырылғанда, үтәлеу мөмкинлеген булған, ғәмәлдә иһә үтәлмәгән эш-хәлдәрҙе белдерергә мәғәнәһе Ҡайтарып Ҡалдырыла. Әлбиттә, ихтималлыҡ һөйкәлеше аңлатқан мәғәнәләр бының менән генә сикләнмәй. Был фактты түбәндәге миҫалдар ға раҫлай: *Әгәр берәй туганым булғанды белһәмме, һинең кеүек, Нуриханов, ауыҙ асып, хоҙайҙан көтөп ултырмаҫ инем* (Д.Бүләков).

Шүлгән!

Бер ус Кына һыу уртлаһам әгәр

Зәңгәр күлдән,

Булмышымды табалырым тәҫлә

Хатта көлдән!

З.Ханнанова.

Телселәр билдәләүенсә, *-ыр ине* форманы оҙайлылыҡ, ғәҙәтилек, теге йәки был эште башКарыу теләге һ.б. мәғәнәләрҙе белдереп йөрөй ала (Баскаков, 1952; Гаджихмедов, 1998): *Әлбиттә, туганыраҫ кешеңде яҫлап сыҫһаң, һиңә шикләнгән Ҡарарға мөмкин булыр ине* (Д.Бүләков). *Шакир буһа, ямғыр туҫтау менән, халыҫҫа өндәшер ине* (А.Йәгәфәрова). *Аҫнәгәшһә һыу инеп,*

Кыҙынып Ҡайтыр инек (Д.Бүләков). *Шунда ғына йөрөһә, аҫһаһын да алыр, үҙен дә күрһәтер, бәлки шигырҙарын матбугатта ла сығарыр ине* (Ғ.Хисамов).

Тикшеренеу материалдарына таянғанда, шуны күрергә мөмкин: ихтималлыҡ мәғәнәһе, 1-се һәм 2-се заттар менән сағыштырғанда, 3-сө зат форманы аша йышыраҡ бирелә.

-ған булыр ине форманы менән һөйләүсенең, билдәле бер шарттар тыуҙырылғанда, үткән заманда үтәлеу ихтималлығы булып та, үтәлмәй Ҡалған эш-хәрәкәттәр хаҫындағы фаразы белдерелә.

Һөйләүсенең, тейешле шарттар булғанда, үткән заманда мотлаҡ үтәлергә тейеш булған эш-хәрәкәттәр хаҫында ныҫлы ышаныс менән фаразлауы *-а/-ә/-й ине* форманы аша еткерелә.

-асаҫ ине форманы үҙенең Ҡәтғилеге менән айырылып тора. Ул, *-ыр ине* форманы һымаҡ, фараз итмәй, ә билдәле шарттар тыуҙырылғанда теге йәки был эш-хәлдә буласағын Ҡәтғи рәүештә иҫбатлай. Ҡарап үтелгән форма гипотетик эш-хәрәкәттең башКарылыу ихтималлығын үткән заманда ғына түгел, киләсәктә лә күҙаллай.

БашКорт теленең ихтималлыҡ һөйкәлеше системаһында *-а/-ып торор ине* һәм *-а/-ып торасаҫ ине* Кылым конструкциялары ла орай: *Шунда Яубаҫаров уны яҫлап һүҙ әйтмәһә, Ҡарт һаман да һөйләнгән торор ине* (Р.Солтанғәрәев). *Был мәсьәләлә бер һүҙҙән булмаһаҫ, армай ғәскәрҙәре һис һүҙһеҙ Ҡамалып торасаҫ ине* (К.Мәргән).

Юғарыла килтерелгән миҫалдарға таянып, шуны билдәлергә була: ихтималлыҡ һөйкәлешенең функциональ-семантик асылын билдәләүҙә үтәлеу мөмкин булған эш-хәрәкәтте ваҫыт яғынан Кылыҫһырлау ға мөһим урын алып тора. Ваҫытҫа Ҡарап ниндәйҙер кимәлдә эшләнәсәк эштең башКарылыу ихтималлығын да тойомларға була. Әйтәйек, киләсәк заманда эш-хәрәкәттең үтәлеше өсөн ихтималлыҡ дәрәжәһе арта төшһә, үткән заманға Ҡаратылған эш-хәрәкәттең башКарылыу ихтималлығы юҫ тип әйтерлек.

Конъюнктив өлкәһендәге телмәр ситуацияһы буйынса билдәләнгән төп билдәләргә, ваҫыт характеристикаһынан тыш, эш-хәрәкәттең үз-ара бәйләнгән үҙенсәлеген дә индерергә мотлаҡ. Бынан сығып, ихтималлыҡ һөйкәлеше эсендә Ҡаралған эш-хәрәкәттең ике

төрөн айырып була: 1) теге йәки был эш-хәрәкәттең үтәлеуе өсөн мөһим булған икенсе бер эш-хәрәкәт; 2) ниндәйҙер эш-хәрәкәт үтәлгәндә генә башКарылыуы мөмкин булған эш-хәрәкәт.

БашКорт телендә ихтималлыҡ һөйкәлешенең функциональ-семантик үҙенсәлеген билдәләүҙә эш-хәрәкәттең башКарылыуы ысулы ла ниндәйҙер кимәлдә әһәмиәтле һанала. Конъюнктив формалары эш-хәрәкәттең башКарылыуы ысулын күрһәтеүсә *әйттеп ташлар инем, һөйләштеп Карар инем, КысКырып ебәрер инем* кеүек модификаторҙар менән берлектә Кулланыла ала.

Үҙ аллы Кулланылғанда ихтималлыҡ һөйкәлеше формалары, үҙҙәре аңлатКан төп мәғәнәнән тыш, һөйләүсенең әйтелгән һүҙҙәргә Карата шәхси мөнәсәбәтен дә күрһәтә: *Тойғоларыма, моғайын, баш була алыр инем* (Д. Бүләков).

Шулай итеп, башКорт телендә ихтималлыҡ һөйкәлеше формалары әле үтәлмәгән эш-хәрәкәтте билдәле шарттар тыуҙырылғанда үтәлеуе мөмкин булған итеп күрһәтәләр. Юғарыла Карап үтелгән һөйкәлеш традиция буйынса хәбәр һөйкәлеше өсөн дә хас булған дөйөм форманттар ярҙамында яһала. Ихтималлыҡ һөйкәлеше формалары барлыҡка килеүендә *ине* һәм *була* ярҙамсы Ҡылымдары ла мөһим урын алып тора.

Аширова А.Т., Карабаева Х.А.

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

ҚАЗАҚ ТІЛ БІЛІМІНДЕ ЕСІМДІ СӨЙЛЕМДЕРДІҢ ҚОЛДАНЫЛУЫ

ПРИМЕНЕНИЕ НАЗЫВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

В казахском языке назывные предложения рассматриваются как отдельный объект исследования. Таким образом, выявляются типы и способы строения назывных предложений в казахском языке.

Содержание назывных предложений не всегда одинаково: в предложениях иногда целесообразно выражать сказуемое, а не подлежащее через существительное. Так глубже передается смысловая особенность предложения. Поэтому, такие назывные

предложения часто используются в литературе как особый стилиевой прием компактной передачи мыслей.

THE APPLICATION OF NOMINATIVE SENTENCE IN THE KAZAKH LANGUAGE

In the Kazakh language nominative sentences are explored as an individual object of the study. Thereby in the Kazakh language the types and methods of construction of nominative sentence were analyzed.

The meaning of nominative sentence is not always the same: sometimes it is advisable to express predicate rather than subject by a noun. Accordingly, it conveys semantic characteristic of sentences clearly. Therefore, these nominative sentences are often used in literature as a special stylistic method for compact transmission of thought.

Сөйлемдердің грамматикалық негізі – баяндауыштың есімнен не етістіктен жасалуына байланысты тілде сөйлемдер *есімді және етістікті* сөйлем түріне ажыратылады. Соның негізінде ғалым Р. Әмір сөйлемдерді номинативті және етістікті түрлері деп бөледі. Ғалым ауызекі сөйлеу тілінің синтаксисі туралы жазған еңбегінде функциональдық қызметін ескере отырып, номинативті сөйлемдердің 4 түрін берген:

- номинативно описательные;
- номинативные эмоции;
- номинативные пожелания;
- номинативные брани [Балақаев, Қордабаев: 84].

Сонымен бірге, автор номинативті сөйлемдерді құрылысына қарай: жалаң және жайылма деп, баяндауыштарының қай сөз таптарынан болу ерекшеліктеріне қарай тақырып септікті зат есімдер, есімшелі сөйлемдер, сын есімді сөйлемдер деп топтастырады [Сайрамбаев, Оңалбаева 2005: 88].

Р. Әмір кейінгі синтаксистік еңбегінде есімді сөйлемдерді тілдік трансформацияға қатысты қарастырады. «Сөйлемдер бастауышының зат есім немесе етістік (есімше) болуына қарай бірінен-бірі әрі грамматикалық сипаты жағынан, әрі функциясы жағынан ерекшеленеді: *Қара көрінді – Көрінген қара*». Бұл еңбекте көбіне номинативті сөйлем ретінде есімшеден болған сөйлемдер алынған. Автор «бастауышы есімше сөйлемдер – ойдың бір құрамын – субъектіні, объектіні актуализациялайтын тип» деп, актуализациялау мәселесімен де ұштастырады [Сайрамбаев, Оңалбаева 2005: 62-63].

Қазақ тіл білімінде есімді сөйлемдер жеке зерттеу нысаны ретінде қарастырылып, арнайы зерттеулер жүргізілді. Қазақ тіліндегі есімді сөйлемдердің түрлері, жасалу жолдары анықталды.

К. Оңалбаева есімді сөйлемдердің орыс тіл білімінде, түркі тіл білімінде, қазақ тіл білімінде зерттелуіне, есімді сөйлемдердің ерекшелігіне жан-жақты тоқтала келіп, олардың мынадай түрлерін береді:

- 1) зат есімді есімді сөйлемдер;
- 2) сын есімді есімді сөйлемдер;
- 3) сан есімді есімді сөйлемдер;
- 4) есімдікті есімді сөйлемдер [Р. Әмір 1983: 115].

Газет тақырыптарында да есімді сөйлемдердің жасалу жолдарын жоғарыдағыдай жіктеуге болады. Газет бетіндегі «есімді сөйлем» типті тақырыптарда есімдер баяндауыш қызметінде әр түрлі тұлғада жұмсалады.

Зат есімді сөйлемдер

Зат есімді есімді сөйлемдердің ерекшелігі туралы профессор М. Балақаев: «Зат есімдер түрлі тұлғада, тіпті кейбір септік жалғауларында тұрып та, баяндауыш қызметінде жұмсала береді. Ондай зат есімдерден болған баяндауыштар бастауыштың, негізінде, заттық сапасын – кім, не екенін – білдіреді: Түнергенде – *түнмін*, күлгенде – *күнмін*. Сөзім – *шекер*, тілім – *бал*, лебізімнен алған нәр (Ғ. Мұстафин). Ән шырқаған – *жылқышы қыз* (М. Иманжанов). Автор: «Бұл мысалдардан мынаны байқауға болады: *түнмін*, *күнмін* – жіктік жалғаулары арқылы зат есімдерден болған баяндауыштар. Ал жіктік жалғаусыз III жақта баяндауыш болған зат есімдер *шекер*, *бал*, *жылқышы қыз*) сөйлемде тұрған орнына қарай, ерекше әуенмен айтылу арқылы сол қызметте жұмсалған. Олардың көбінің мағыналары бастауыштармен теңдес келеді. Сондықтан бұл екі мүшені көп жерде еркін орын ауыстырып айта беруге болады.

Бұлардың мағыналары да бірдей емес: зат есімдерді бастауыш етіп айтудан гөрі баяндауыш етіп саралап айтудың мағыналық әсері ерекше болады. Сондықтан ондай есімді сөйлемдер әдебиеттерде ойды ықшамды түрде дәл айтудың ерекше стильдік тәсілі ретінде жұмсалады. Сонымен қатар көркем әдебиетте жоғарғыдай есім баяндауыштар метафоралық теңеу қызметін атқарады» [Қазақ грамматикасы 2002: 133-134]. Зат есімді синтаксистік қызметі жағынан бастауыш, толықтауыш болуға тиіс. Бұл олардың табиғи қасиеті десек, енді зат есімді сөйлемде анықтауыш та, пысықтауыш

та, тіпті баяндауыш қызметінде жұмсалып, есімді сөйлем жасауға негіз болады. Негізінде зат есімдер баяндауыш қызметінде нөлдік, көптік, тәуелдік, жіктік, септік жалғаулар арқылы келетіні белгілі. «Абай жолы» романындағы зат есімді баяндауыштардың дені осы тұлғаларда келеді. Бірақ романдағы осы тұлғалы зат есімді сөйлемдер, біріншіден, көп, екіншіден, қазақтың нағыз байырғы сөздері арқылы жасалуы басым. Оның үстіне автордың қолданыс шеберлігіне қарай олардың дара түрімен бірге күрделі түрлері де мол.

Түбір тұлғалы зат есімді баяндауыштар арқылы жасалады: *Математиктердің мақтанышына айналған ұстаз* (Айқын, 2005). *Дағдарысты жеңген дара ауыл* (Айқын, 2008). *Қара сиямен жазылған қымбат мұралар* (Қазақ әдебиеті, 2007). *Азия мен Еуропаны жалғастырған форум* (Қазақ әдебиеті, 2007). *Уәдесін орындамай кеткен әкім (Виталий Метте мырзаға дұғай сәлем!)* (Қазақ әдебиеті, 2006). *Көрінгенге жем болған «Көшпенділер»* (Қазақ әдебиеті, 2007). Зат есімдердің тәуелденіп келуі арқылы жасалады: *Пушкинге арналған кітап көрмесі* (Қазақ әдебиеті, 2007). *Тұңғыш қазақ авиационженері – Сәкеннің өкіл баласы* (Қазақ әдебиеті, 2006). *Кәсіподақтардың қалалық конференциясы* (Айқын, 2006). *Көркемсөз – идеологияның жойқын күші* (Қазақ әдебиеті, 2005). *Мәдениет және өнердің ұлттық байқауы* (Қазақ әдебиеті, 2005).

Жатыс септік тұлғалы зат есім арқылы жасалады. Зат есімдер жалпы қолданыста септік жалғауларында – барыс, жатыс, шығыс, көмектес – келе береді. Ал газет тақырыптарында, біз жинастырған тілдік деректер көрсеткендей, жатыс септік жалғанған зат есімдер мол ұшырайды. Мысалы: *Елдегі қойдың 17,6 пайызы Жетісуда* (Айқын, 2007). *Айтматов Алматы университетінде* (Қазақ әдебиеті, 2006).

Берілген мысалдардағы сөйлемдерге субтантивтену құбылысының әсерінің басымдылығы соншалық, етістіктің түсірілуі білінбейді әрі қажет етілмейді де. Бұл сөйлемдер толымсыз немесе ықшамдалған сөйлем. Бұл туралы Т. Ермакова: «Тіл білімінде толымды, толымсыз және ықшамдалған (кейде эллипсис сөйлемдер деп те атайды) сөйлемдерді ажырту мәселесінде қиындықтар туындап отырғаны рас. Өйткені бұл сөйлемдер (толымсыз және ықшамдалған) де, бөлшектелген сөйлемдер де бір тілдік заңдылықтың – тілдік үнемдеу заңдылығының – нәтижесінде туындаған», – дей келе [Аманжолов 1994: 97], ғалым Б. Сағындықұлының пікірін көрсетеді: «Біздің байқауымызша, үнемдеу құбылысы тілдің бүкіл жүйесін – фонетиканы да, лексиканы да, морфологияны да, синтаксисті де

қамтиды. Алайда бұл заңдылық тіл білімінде әр түрлі терминдермен аталып жүр. Мысалы, ол фонетикада «элизия», «апокопа», «гаплоглогия» деп аталса, лексикада «метонимия», морфологияда – «сіңісу», «кіріккен сөздер», синтаксисте – «эллипсис», «толымсыз сөйлемдер» деп аталады», – дей келіп, осы терминдердің барлығының басын қосып, «үнемдеу заңы» деп тақырыпты ұсынады [Оразбаева 2000: 95].

Мұндай тақырыптар түрінің көп таралуы еркін және шартты сөз тұлғалардың белсенділігін анықтауға мүмкіндік береді. Ол олардың позициясы мен мағыналық дербестігі, номинативті мағынасының құрылымы негізінде айқындалады. Бұл тақырыптардың, біздіңше, газет бетінде белсенділік танытуының төмендегідей бірнеше себебі бар:

- тақырыптардағы жаңалық күшін арттыруға ұмтылу;
- тілдік бірліктердің үнемделуі;
- тақырыптарды барынша жанды әрі тез есте жатталуына

ұмтылу.

Баяндауыш мүшелерді түсіріп айту жазба тілде де, ауызекі сөйлеу тілінде де қалыптасқан тілдік (синтаксистік) норма деп айта аламыз.

Шәкен Шекспир елінде (Қазақ әдебиеті, 2005). *Поэзияның көгершіні көз ұшында...* (Қазақ әдебиеті, 2006). *«Қазақтелеком» болашағы – мемлекеттік тілде* (Ана тілі, 2007). *Біздің балуандар бесінші орында* (Айқын, 2006). *Назарбаев – Біріккен Араб Әмірлігінде* (Айқын, 2005). *Қалетаев Қарагандыда* (Айқын, 2005). *Елбасы Финляндияда* (Айқын, 2008).

Ықшамдалған сөйлемді зерттеушілер аталған сөйлем түрінің қалыптасуына әсер ететін контекст пен ситуацияның рөлін басым көрсетеді де, трансформация тәсілі мүлде назардан тыс қап жатады. Ал етістік құрылымды сөйлемдердің есімді сөйлемге қарай ығысуы, дәлірек айтсақ, сөйлем құрамынан етістік баяндауыштың түсіріліп, оның атқаратын қызметі өзінің алдында тұрған есім сөзге қарай ығысуы – трансформацияның нәтижесі. Ал ол бір күннің жемісі емес.

Сонымен, жатыс септікті зат есімді сөйлем түрі сөйлеу тілімен байланыста сипатталады. Толымсыз сөйлем ауызекі сөйлеу тіліне тән. Бұл тілдік үнемдеу заңдылығы газет бетіндегі тақырыптардың синтаксисінде барынша анық көрініс табады. Оның себебі, біздің пайымдауымызша, журналистердің ақпаратты қандай тәсілмен болса да күшейтуге ұмтылуынан пайда болса керек.

Жүзден ассаң – патшасың (Қазақ әдебиеті, 2007).

Сын есімді сөйлемдер. Есімдер деп аталатын сөздердің ішіндегі зат есімнен кейінгі есесі де, еншісі де мол сөз табы – сын есім. Семантикалық жағынан зат есім әр алуан заттық ұғымдарды білдіретін сөздердің лексика-грамматикалық тобы болса, сын есім неше алуан сыр-сипатпен байланысты ұғымдарды білдіретін сөздердің лексика-грамматикалық тобы ретінде бөлінеді [Қазақ грамматикасы 2002: 166].

Сын есімдер табиғатында затқа қатысты анықтауыштық қатынаста жұмсалуды тиіс. Дегенмен сын есім сөйлемде тек анықтауыш сөйлем мүшесі ғана емес, заттанып толықтауыш, бастауыш сол сияқты пысықтауыш қызметінде жұмсалады.

Сын есімдердің әсіресе соңғы кезде көп жұмсалатын түрі оның сөйлемде тиянақты баяндауыш қызметінде жұмсалуды. Міне оның осы қызметте жұмсалуды оның есімді сөйлемді құраудағы басты ерекшелігі болып табылады.

Сонда сын есімдер сөйлемнің соңында келіп, баяндауыш қызметінде жұмсалуды негізінде өз бастауышымен предикативтік қатынас құрайды да, есімді сөйлемнің негізгі арқауы жасалады. Ондай кезде сын есімдер сапалық, қатыстық, түрлі шырай формаларында да қатысады.

Сын есімдер – сөйлемде әсем ойдың көрікті көрінісі сияқты жұмсалатын сөз табы. Сын есімнің сөйлем соңында баяндауыш қызметінде жұмсалуды тілімізде тарихи жағынан ерте қалыптасқан сияқты. Басқа сөйлем мүшелері сияқты сын есімдер де сөйлем соңында жұмсалып, сөйлемді тиянақтауда өзіндік орын алады. Осының негізінде енді есімді сөйлемдердің аясы кеңейгенін көреміз.

Сын есімдер газет бетіндегі тақырыптарда да баяндауыш қызметінде келіп, сөйлемді тиянақтай алады.

Сапалық сын есім арқылы жасалады: *Ұстаздыққа орын көп* (Ана тілі, 2005). *Әдеби тіл нормалары бәрімізге ортақ* (Ана тілі, 2006). *Америкада күлкіңді келтіретін заңдар көп* (Ана тілі, 2005). *Афиныға аттанар күн жақын* (Ана тілі, 2005). Газет бетіндегі тақырыптарда көп, зәру сөздері жиірек кездеседі.

Журналистер сын есімнен жасалған баяндауыштық құрлымдағы сөйлем көмегімен оқырман назарын заттың сапалық қасиетіне аударуға ұмтылады, яғни дәл сын есімге акцент басымырақ жасалады: *Балық шаруашылығының болашағы бұлыңғыр* (Айқын, 2007). Сын

есімнің шырай тұлғасында келуі арқылы жасалады: *Жәрмеңкеде заңгерлерден шопырлар бағалырақ* (Айқын, 2005). Қатыстық сын есім арқылы жасалады. Қатыстық сын есімдердің ішінде сөйлемнің сөйлем соңында тиянақтауға *-ты, -ті, -ды, -ді, -сыз, -сіз* жұрнақты түрлері қатысады. *Баспасөз әділдікті айтуға міндетті* (Қазақ әдебиеті, 2005). *Партия әлеуметтік-экономикалық мәселелерді шешуге қабілетті* (Айқын, 2006).

Сан есім – есімдер тобына жататын сөз таптарының бірі. Өзінің мағынасы мен функциясы жағынан сан есім өзге сөз таптарына қарағанда, сын есімге біршама жақын. Бірақ сын есім заттың сапасын, сипатын, қасиетін, түр-түсін т.б. сыр-сипаттарын білдіретін сөз табы болса, сан есім – заттың сан мөлшерін, ретін, шамасын білдіретін лексика-грамматикалық сөз табы [Қазақ грамматикасы 2002: 191]. Сан есімдер сан мөлшерін абстракт түрде атайтын сөздер болғанымен, олар семантикалық, морфологиялық және синтаксистік жағынан іштей алды-алдына жеке категориялар ретінде танырлықтай бірнеше топқа бөлінеді. Сан есімдер есептік, реттік, жинақтық, болжалдық, топтау, бөлшектік сияқты түрлерге бөлінеді. Біз өз жұмысымызда сан есімдердің үнемі сөйлемнің ішінде қолданылып қоймай, сөйлемнің соңында да қолданылып, сөйлемді тиянақтай алатын сан есімді есімді баяндауыш сөйлем түрлерін «Абай жолы» роман-эпопеясынан көрсету.

Қазақ тілінде сан есімдердің есімді баяндауыш қызметінде жұмсалуды туралы А. Байтұрсынұлы, С. Аманжолов, Н. Сауранбаев, М. Балақаев, Р. Әмір, Ә. Хасенов т.б. ғалымдар еңбектерінде шағын мысалмен баяндауыштың есім сөздерден болатынына тоқталады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі. Синтаксис. – Алматы: Мектеп, 1971. 337б.
2. Сайрамбаев Т., Оңалбаева К. Есімдер синтаксисінің кейбір мәселелері. Алматы: Агроуниверситет, 2005. – 175 б.
3. Р. Әмір. Жай сөйлем синтаксисі. – Алматы: Мектеп, 1983. – 183 б.
4. Қазақ грамматикасы: Фонетика. Сөзжасам. Морфология. Синтаксис / Жауапты ред. Е. Жанпейісов. – Астана, 2002. – 784 б.
5. Аманжолов С. Қазақ әдеби тілі синтаксисінің қысқаша курсы: Оқулық. – Алматы: Санат, 1994. – 320 б.
6. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. – Алматы, 2000. – 208 б.

Иманкулова С.М., Егизбаева Н.Ж.

(Казакхский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

ТЕРМИНДІ ҚОЛДАНЫСҚА ЕНГІЗУДІҢ ДҰРЫС ЖОЛЫ – СӨЗДІКТЕР ТҮЗУ

СОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ – ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ВНЕДРЕНИЯ ТЕРМИНОВ

В статье рассматриваются лексикографические материалы в трудах Н.И. Ильминского, П.М. Мелиоранского, М.А. Терентьева, В.В. Катаринского, где представлено основание грамматики казахского языка. Данные сведения явились основными источниками статьи.

Значимость данных лексикографических источников уточняется посредством примеров, связанных с культурными, литературными, духовными, социальными, экономическими сторонами жизни казахского народа. В работе подчеркивается ценность этих материалов, отражающая богатство лексического, фразеологического состава казахского языка того периода.

COMPILING LEXICOGRAPHICAL DICTIONARIES AS A MEANS OF INTRODUCTION THE TERMS

The article deals with the lexicographical works by N.I. Ilminsky, P.M. Melioransky, M.A. Terentyev, V.V. Katarinsky. These works present the foundation of Kazakh grammar. The importance of these lexicographic sources is proved by the examples, connected with the cultural, literary, moral, social and economical aspects of the life of the Kazakh people. The article describes the value of these works, which reflect the richness of the lexical and phraseological units of the Kazakh language of that period.

Орыс лексикологиясында: «Термин – бұл арнаулы қолданыс саласындағы ғылыми немесе өндірістік-технологиялық ұғымның атауы болып табылатын және дифинициясы (тиісті ұғымның анықтамасы) бар сөз немесе сөздер тіркесі» [Мелиоранский 1894: 40] деп берілсе, қазақ тіл білімінде: «Ғылым мен техниканың, көркемөнер мен қоғам өмірінің алуан түрлі саласына байланысты қолданылатын, тұжырымды білдіретін сөздер мен сөз тіркестері, атау сөз» [Айтбайұлы 1997: 238] деген сипаттама беріледі.

Е. Әбдірәсілов «Лингвистикалық терминдердің семантикалық қатынастары» атты кандидаттық диссертациясында: «Терминологиямен айналысушы ғалымдардың әрқайсысы өз тұрғысынан терминнің өзіндік ерекшеліктерін, табиғатын ашып көрсетуге ұмтылыс жасағанымен, олардың қай-қайсысы да терминдерді жан-жақты таныстырып, терминнің өзіндік ерекшеліктерін едәуір толық қамтып көрсететіндей, терминнің біртұтас табиғатын ашатындай тұжырым, пікір бере алмауда» деп, терминнің тұрақты анықтамасы жоқтығын айтса, Ө. Айтбайұлы: «... міне, осының бәрінің (ғылыми салалардың) даму қарқыны үдей түскен бүгінгі заманда тілдегі жаңалықтар заңдылығын теориялық тұрғыдан талдап, ғылыми бағасын бермек түгілі, солардың санын, жасалу жолын, жүйесін, шеңберін анықтап алудың өзі оңайға түспейді» [Катаринский 1897: 203] дейді. Демек, терминология ғылымы қоғамның даму барысында қарқынды дамығаны соншалық, кейде көш легіне ілесе алмай қалатынымыз жасырын болмаса керек.

«Термин жасап, оны қолданысқа ендірудің бірден-бір дұрыс жолы – сөздіктер түзу болмақ» дейді академик-ғалым Ө. Айтбайұлы [Айтбайұлы 1997: 58]. Түзілген сөздіктер ғылым саласының қаншалықты ілгері дамып отырғандығын көрсетеді әрі әдеби тілдің қалыптасуына септігін тигізеді анық.

XIX ғасырдың 60-жылдарында қазақ тілін меңгеру әрі үйрету мақсатында көптеген орысша-қазақша, қазақша-орысша сөздіктер жарық көрді. Атап айтқанда, И. Букиннің, «Русско-киргизский и киргизско-русский словарь» (Ташкент, 1883), Л. Будаговтың «Сравнительный словарь турецко-татарских наречий.

С включением употребительнейших слов арабских и персидских и с переводом на русский язык», СПб., 1869, т. I; 1871, т. II, «Русско-киргизский словарь» (Оренбург, 1894), «Русско-киргизский словарь переводческой комиссии» (Оренбург, 1900), В.В. Катаринскийдің «Краткий киргизско-русский словарь» (Оренбург, 1895, 1898), «Русско-киргизский словарь» (Оренбург, 1899-1900), «Киргизско-русский словарь» (Оренбург, 1897), А.Е. Алекторов «Краткий казахско-русский словарь» М., 1891, М. Бекчурин «Начальное руководство к изучению арабского, персидского и татарского языков с наречиями бухарцев, башкир, киргизов и жителей Туркестана (Казань, 1869) т.б. сөздіктерін ерекше атамауға болмайды. Ғалым Р. Сыздыкова бір мақаласында [Сыздыкова 1981: 8] Қазан төңкерісіне дейін қазақ лексикасына қатысты қырыққа жуық орысша-қазақша сөздіктердің жа-

рық көргендігін айтады да, екінші мақаласының [Сыздыкова 1980: 31] соңында тізімін қоса береді. Аталған сөздіктер күнделікті тұрмысқа қажетті, көрші халықтың қазақтармен қарым-қатынас орнатуы үшін қолданылатын сөздер болғанымен, ғылыми сипатты мәнге ие еңбектер болатын.

Осы кезеңде екі тілді сөздіктерді жасаушылардың қатарында қазақтар да болған. Атап айтсақ: Тоқаш Бокин, Е. Букин, Н.С. Жетпісбаев, Ж. Көшербаев, М.А. Машановтар өз еңбектерін орыс ғалымдарының сөздік түзудегі тәжірибелеріне сүйеніп жасаған.

Ғалым Р. Сыздыкова сөздік түзушілер жөнінде былай дейді: «Бұл сөздіктерді жасағандардың көпшілігі орыс ғалымдары мен ағартушылары және өзге де адамдар болды. Олардың ішінде «орыс түркологиясының алыбы» В.В. Радлов, қазақ грамматикасын ғылым дүниесіне тұңғыш таныстырушысы», Н.И. Ильминский, түркі тілдерінің салыстырмалы сөздігін жасаған Л.З. Будагов, орыс тілін қазақтарға үйретуде көп еңбек сіңірген В.В. Катаринский, қазақтың мәдени өмірінде жақсы атын қалдырған А.Е. Алекторов, Россия империясындағы біраз халықтардың тілдерінің сөздігін түзу әрекетін жасаған А.В. Старчевскийлерден бастап, И. Лаптев, Н.И. Золотницкий, Н.Н. Пантусовтардың есімдеріне қарыздармыз» [Сыздыкова 1981: 9].

Н.И. Ильминскийдің 1861 жылғы еңбегінің 140-бетінен бастап 159-бетіне дейін берілген сөздік өзінің көлемі жағынан болсын, сөз мағынасын беруімен болсын басқа сөздіктерге негіз болды. Бұл сөздердің қайта қаралып, түзетулер мен өзгерістер енгізіліп 1897 және 1900 жылы басылып шығуы оның сұраныста болғандығын аңғартады. Н.И. Ильминскийдің «Материалдарында» 1000-ға жуық сөздер мен сөз тіркестері көрсетілген. Кей сөздерге лингвистикалық түсініктеме де беріп кеткен. Мысалы, шақыру – звать, кликать деп аудармасын бергеннен соң, қазақтың әр малды қалай шақыратынын да көрсетеді. Кейбір көне немесе жергілікті сөздердің мағынасын ашып көрсететін жерлері де бар. Олар: *ажу*: *бұзылу* – рассориться; көңілдің бұзылуы – огорчиться (43-б.); *ауан*: *мол, көп* – много, множество, обильное. *Ауан-ауан* – ауан су. Ауандай балық жүзген су; *дөт беру*: *рухтандыру* – одобрять (122-б.); *екі есті*: *есалаң* – не то чтобы дурак, но и не умен (60-б.); *елбеу*: *ілбу* – ходить чуть переступая с ноги на ногу, плестись (60-б.); *ербе*: *ербекей* – непоседа, то встанет, то сядет, то за одно, то за другое примется (59-б.); *жадагай* – легкая одежда, халат, надетый на рубаху (59-б.); *жайқау* – ездить от аула к аулу, разгуливать в богатом

платье на прекрасной лошади из фронтовства (125); *жола* (жора-автор) – обычай (139-б.); *жұда* – совсем, очень, весьма (141); *жұмалау* (домалау – автор) – катиться. Той болғанда қубас жұмалайды (домалайды – автор) (141); *зерең* (*зерек*, *қырағы* – автор) – прозорливый (143); *көбдү* – ящичек, в который кладутся мелочи (194) т.б. таралу аумағы шектеулі сөздер де кездеседі. Сонымен бірге *майталман*, *үптеу*, *балқаш*, *бекіре* сияқты сөздер де бар. 1897 жылғы «Орысша-қазақша сөздікте»: *баз кеіу* – не надеяться (38-б), *байық болу*: бәйек болу – стараться за кого-либо, угождать кому-нибудь (32-б) деген фразеологизмдер де кездесіп қалады.

Н.И. Ильминский «Самоучитель русской грамоты для киргизов» (Казан, 1861) деген еңбегінде география, тарих, жануарлар дүниесі т.б. ғылым жаңалықтары туралы қысқа түрде екі тілде әңгімелер, дәрігерлік кеңестер берген. Бұл еңбек орыс тілінен аударылған болса да, орыс сөздерінің қазақша баламаларын дәл берген. Мысалы: *домашние работы* – үй қызметі, *кушанье* – ас тарту, *север* – темір қазық, *дорога* – темір жол, *медицина* – дәрігершілік, *лекарства* – дәрілер, *вилки* – шанышқы, *обычай* – әдеттері т.б. Еңбекте қазақ тілінде баламасы жоқ сөздер ғана орысша беріледі де, мәтіндегі орыс сөздері көбінесе аударылып беріледі. Нақтыласак: *компас* – құбыл-нама, *океания* – үлкен теңіз ішіндегі бөлек-бөлек аралдар, *насос* – желді суырып алатұғын деп түсінік береді. Жалпы бұл еңбек те алдыңғы еңбектей, қазақ тілінің сөз байлығы сол кездің өзінде-ақ кез келген түсінік беруге молынан жарайтындығын көрсетеді.

Н.И. Ильминскийдің 1862 жылы шығарған «Ер Тарғын» жыры баспа бетін көрген тұңғыш кітап еді. Онда бірлі-жарым араб, парсы, көне түркі сөздері кездескенімен, бастан-аяқ түгелге жуық қазақ сөздері. Батырлық жыр болғандықтан, көбінесе қару-жарак атаулары, яғни, әскери лексика қамтылады. Мысалы, *берен*, *жай*, *қорамса*, *бадана*, *кіреуке*, *қорамсақ*, *жебе*, *сүңгі* т.б. сөздермен қатар мағынасы күңгірт, қолданыстан шығып кеткен: *дәндан*, *қолаң*, *көзкі*, *санда* тәрізді сөздер де кездеседі.

Ал профессор П.М. Мелиоранскийдің «Қысқа грамматикасы-ның» соңында кейбір сөздердің мағынасын ашып түсіндіруге талпыныс жасағаны көрінеді. Мысалы, «ас» сөзіне: ас – пища, кушанье, ас-вешать. Значит также «варить, готовить (пищу)», потому что котел «вешается над огнем, ас – подняться (на гору), перейти через что» [Мелиоранский 1894: 88] деп «ас» сөзінің бірнеше мағынасын түсіндіріп берсе, «Алдияр» сөзі туралы – «слово, употребляющееся у

киргизов при обращении к важному уважаемому лицу» [Мелиоранский 1894: 88]; «амандас – осведомляться друг у друга о здоровье, здороваться (88б.); аруак – арабское слово, первоначально «духи», особенно «духи предков», помогающие человеку – «дух», сила, мужество (88б); уаликімесалам – простонародная переделка арабского приветствия = и над вами мир! И вы здравствуйте!» (89б) деп сипаттама береді. Аталған еңбегінің 82-92-беттерінде В.В. Радловтың [Радлов 1880: 124-126] еңбегінен үзінділер алып, оны орыс тіліне аударды. Аудармалары сәтті шыққандар да бар:

<i>Сонда Тарғын сөйлейді, Сөйлегенде бүй дейді? немесе Ақжүністей жолдасым,</i>	<i>Тогда возговорить Тарғын, Возговорив, что он скажет? О, моя спутница, подобная Ак Жунусь! О, ты товарищ по несчастью, хотя ты и девушка!</i>
<i>Қыз да болсаң мұңдасым,</i>	<i>Ты, с волосами (как у кулана, с глазами (как у) овцы Среди женщин ты была красавицей!</i>
<i>Құлан шашты, қой көзді</i>	
<i>Әйелде ару сен едің!</i>	

М.А. Терентьев өз еңбегінде [Терентьев, 123б.]: «Впрочем скотоводство – специальность киргизов и потому у них множество терминов» дей келе, төрт түлікке қатысты мынандай терминдерді береді: *кучкаръ* – баран, *айгырь* – жеребец, *атанъ тюйе* – верблюдъ, *саулыкъ* – овца, *біе* – кобыла, *энгень* – верблюдица, *кобыла*, *не имевшая жеребят* – *байтал*, *қулунды біе* – *имевшая одного жеребенка*. Терентьев еңбегінде орыс халқымен әр алуан саладағы қарым-қатынастар арқылы келген жаңа ұғым атауларының кейбіреуін қазақшаға аудармай сол күйінде берсе: уязнай, губернатор (131б.), купьсымъненъ (көпесімнен – автор) (124), пичатьлер, пут (пудь), сундук, солдат, самоваръ, правленье т.б., кейбір сөздерде қазақ тілінің өз мүмкіндігіне иек артқаны байқалады: *сұлтан*, *әмір*, *хан*, *хәкім*, *ақ бадса* (*ақ патша*), *қылыш*, *тиірмен*, *өмілдірік*, *көзілдірік*, *мұрындық*, *тас көпір*, *темір қазық*, *қара шекпен*.

Н.И. Ильминскийдің, Л. Будаговтың, В.В. Радловтың сөздіктеріндегі ерекшеліктері – реестрлік сөздерге этнографиялық, филологиялық сипаттама берілуі.

В.В. Катаринский орысша-қазақша, қазақша-орысша 4 сөздік шығарыпты. Аталған грамматикалық еңбегінде де, сөздіктерінде де қазақ тілінің өз мүмкіндігіне орай төл сөздерді беруге тырысқан. Ол сөздерді бірнеше тақырыптарға бөлуге болады. Мысалы, адам жасына байланысты сөздер: *балалық, жастық, жигиттік, карттық*; мамандыққа қатысты сөздер: *койшы, жылқышы, балықшы, отунишу, егинши, суушы, басышы, малышы* т.б. Туыстық атаулары: *ата, ана, бала, аға, ини, апа, сеңдили, ерли-зайыпты, карт, келин-келиншек, әке, шеші, ене* т.б. Кейбір сөздерді түсіндіруге талпыныс жасағанын да байқауға болады. Мысалы, *тутқыш* (ухват у киргиз, вместо ухвата делается из кошмы вроде рукавицы, надевается на руки, чтобы держать котел за уши, (20 б.)); *тутам* (равняется ширин 4 пальцев руки без большого пальца, так меряют длину небольшой палки (21 б.)). Кейбір сөздердің мағынасын дұрыс бермеген тұстарын да байқау қиын емес: *исшик* – делишко, *атшык* – лошаденка, *сырт-сырттағы* – верхний, *алымсак* – взятчик. Алымсак болсаң саудаласалык (19 б.) Дегенмен, В.В. Катаринскийдің еңбектерінен қазақтың сол кезеңде қолданған сөздерінің көптеген қырларын тануға болады.

Аталған зерттеушілердің еңбегінде қазақ тілінің сөз байлығы реттеліп, нормаланып берілмеген. Сөздерді іріктемей, сұрыптамай, қолға түскен материалдарын енгізе салғаны көрініп тұр. Сондықтан аталған еңбектердегі сөздіктерде стильдік көрсеткіш жоқ.

Дегенмен бұл сөздіктер сол кездегі халқымыздың мәдени, әдеби, рухани, әлеуметтік, тіпті экономикалық өміріне қатысты сөздерді қамтып, қазіргі қазақ тілі сөздік қазынасының бұдан бір ғасырдан астам уақыттағы тілдің қайнар көзі болғандығымен құнды. Және де бұл еңбектер бізге сол дәуірдегі қазақ тілінің жай-күйін танытуда, ғылыми түсініктерді жеткізуде тіліміздің сөз байлығының, сөз оралымдығының қаншалықты дәрежеде болғандығын көрсететін аса қажетті материалдар ретінде маңызды.

Пайдаланған еңбектер

1. Айтбайұлы Ө. Қазақ сөзі. Алматы, «Рауан» 1997, 238б.
2. Бартольд В.В. К вопросу об изучении местных языков. — Туркестанские ведомости, 1906, 26 апреля, № 63.
3. Катаринский В.В. Грамматика киргизского языка. Фонетика, этимология, синтаксис. Оренбург, 1897 жыл, I бөлім, 3б.
4. Кононов А.Н. История изучения тюркских языков в России, Москва, 1982

5. Мелиоранский П. М. «Краткая грамматика казак-киргизского языка» СПб., 1894, ч. 1.

6. Радлов В.В. Средняя Зеравшанская долина. 1880, т.6, 70с.

7. Сыздыкова Р.Г. Орыс ғалымдарының қазақ тілін зерттеуі // Қазақ ССР ҒА хабарлары, филология сериясы, 1981, № 3, 7–14б.

8. Сыздыкова Р. Г. Изучение казахского языка в дооктябрьский период // Развития казахского советского языкознания. А-Ата, 1980 г., стр. 13-32.

9. Терентьев М.А. «Грамматика турецкая, персидская, киргизская и узбекская» Книга I, СПб, Санк-Петербург, 1875 ж.

Кадыркулов К.Ш.

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

СИНОНИМДЕРДІҢ АЙЫРЫМ БЕЛГІЛЕРІ

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ СИНОНИМОВ

*Что такое синоним? На каком уровне точность определения синонима на сегодняшний день? Как определяем отличительные признаки синонимов? В данной статье рассматриваются ответы на эти вопросы. Отличительные особенности синонимов в прошлых исследованиях рассматривались как стилистические синонимы. Но в прямом значении, слово и переносное значение, считалось синонимами. Стилистическая окраска одного слова состоит из множества переносных значений. Мнение исследователей русского языка совпадает с нашей точкой зрения: «...Нередки случаи, когда слова на основании одинаковой лексической формы не являются синонимами из-за смыслового содержания. Так, например, нельзя считать синонимами слова **висячий, навесной, подвесной**, хотя они в целом ряде случаев сочетаются с одними и теми же существительными... так как **висячий, висящий** приспособленный, чтобы висеть, **навесной** такой, который навешивают, **подвесной** такой, который подвешивают». Наряду с этим, такие слова как **суровый, неприветливый, неласковый** не относят к ряду синонимов. Такие случаи часто встречаются в казахских художественных произведениях. Использование синонимов – не повторяют одно слово много раз. Использование синонима – сущность художественной особенности – показать сторону. Встречающиеся в одном*

предложении синонимы не правильно называть контекстными синонимами. В предложении «*Большое сердце **спокойно тихо** стучит*» (Абай) выделенные слова не являются синонимами. **Спокойно** – характеристика движения, **тихо** – характеристика звука. В данной статье был проведен доказательный анализ ранее бывших в ряде синонимов слов, введенных в «Словарь синонимов» по нескольким отличительным особенностям. Отличительные признаки синонимов в сложных предложениях показаны в противоположных значениях. «*Не красивая, симпатичная*» (Габит Мусрепов) в схожих предложениях *красивая и симпатичная* не будут синонимами.

THE DISTINCTIVE FEATURES OF SYNONYMS

*What is a synonym? At what level is the accuracy of the definition of a synonym today? How do we define the distinctive features of synonyms? In this article there the answers to these questions are considered. Distinctive features of synonyms in last researches were considered as stylistic synonyms. But in a direct sense, the word and figurative sense was considered as a synonym. Stylistic tint of one word consists of a set of figurative senses. The opinion of researchers of the Russian language coincides with our point of view: "... Cases when words on the basis of identical lexical definitions are not synonyms because of the semantic contents. So, for example, it is impossible to consider as word synonyms **trailing, hinged, suspended** though they, in a number of cases, are combined with the same nouns... as **trailing**, hanging adapted to hang, **hinged** such which hang, **suspended** such which suspend". Along with it, such words as **severe, unfriendly, cold** carry to a number of synonyms. Such cases often can be met in the Kazakh works of art. Using of synonyms – not to repeat one word many times. Usage of synonyms – essence of art feature – to show the side. It is not correct to name such synonyms meeting in one sentence as contextual synonyms. In the sentence "Sore heart is quietly silent knocking" (Abay) the allocated words aren't synonyms. **Quietly** – the movement characteristic, **silent** – the sound characteristic. In this article the evidential analysis of the words earlier being in a number of synonyms entered in "Dictionary of synonyms" on several distinctive features was carried out. Distinctive signs of synonyms in compound sentences are shown in opposite values. "Not beautiful, nice" (Gabit Musrepov) in similar sentences **beautiful** and **nice** are not the synonyms.*

Қазақ тіліндегі синонимдердің өздеріне тән нақты сипаттамасын беру үшін олардың ортақ белгісі – мағыналық жақындық пен

мағыналық ұқсастыққа жүгінген сайын, олардың бір-бірінен айырмашылық белгілері де айқындала түседі. Осы мағыналық жақындық пен ұқсастықтың әр түрлі деңгейде келуінің өзі кейде сөздерді синонимдік қатардан ығыстырып шығарады. Өйткені осы күнге дейінгі синонимге берілген анықтама және сөздігіндегі » /2007 жылғы/ синонимдік қатар түзетін сөздер тобы бірізділік межесінен шыға алмай келеді. Тіпті қазақ тілінде синонимдердің айырым белгілері бар деген ұғымның өзі әлі қалыптасып үлгерген жоқ. Бұған дейін бұндай құбылыстар **стильдік синонимдер** деп аталып келді. *Стильдік синонимдер* деп мағына жағынан ұқсас/тең/ бола отырып, бір-бірінен стильдік бояуы арқылы өзгешеленетін мәндес сөздердің түрлерін айтамыз. Мысалы: ат – есім – ныспы, бәсеке – бақас, жазғыру – күстаналау, жылау – мөңіреу, өкпелеу – бұртию, көлік – мінгіш, жуас – бұйығы, таңертең – азанда, үлкен – дөкей т.б. / 1 / . Байқап отырсақ, берілген ереже мен мысалдардың **синоним сөздердің** тіл ғылымындағы / жалпы тіл / анықтамасына қайшы келетін тұстары көп. Біріншіден, синонимдер мағына жағынан бір-бірімен тең бола алмайды. Егер мағыналық тепе-теңдікті сақтаса, онда олар – вариант сөздер. Екіншіден, әдеби нұсқа мен диалектілер синонимдік қатар түзе алмайды / көлік – мінгіш, таңертең – азан /. Өйткені бұл екеуі де вариант сөздер қатарына жатады. Сондықтан синонимдердің айырым белгілерін анықтаған сайын, олардың синонимдік қатардағы орны нақтылана түседі. Орыс тіл білімінде синонимдердің айырым белгілері әр тұста әркілі зерттеліп келеді. Г.П. Галаванова: «Нередки случаи, когда слова на основании одинаковой лексической сочетаемости ошибочно воспринимаются как синонимы, хотя таковыми и не являются из-за смыслового содержания. Так, например, нельзя считать синонимами слова *висячий, навесной, подвесной*, хотя они в целом ряде случаев сочетаются с одними и теми же существительными..., так как *висячий, висячий*, приспособленный, чтобы висеть, *навесной* такой, который навешивают, *подвесной* такой, который подвешивают » / 2 / дей келіп, *суровый, неприветливый, неласковый* сөздерін де синонимдер қатарынан шеттетеді. Мұның мәнісін *суровый* – қатал, мейірімі жоқ, өзіне де, өзгеге де жаны ашымайтын мінезді, ал *неприветливый* – тұйық, *неласковый* – жылуы жоқ деген сипатты білдіруімен түсіндіреді. Яғни *суровый* – қаталдықтың толық мағынасын білдіретін сөз де, қалған екеуі- соның мағыналық бөлшектері. Бұл секілді құбылыстар қазақ тілінде, әсіресе, көркем әдебиетте үдемелі

мағыналық байланыста бір сөйлемнің құрамында да кездесе береді. Сол үдеме -ліліктің өзін біз синоним ретінде қарастырып келдік. Мысалдарға назар аударайық: 1. *Ондағы мақсат – басқыншылардың жүрегіне қорқыныш, үрей тугызу / Ана тілі. 30.10.2008./*. 2. *Үлкен өнердің қайғы-қасіреті болатынын және оның сол өнерді иемденген жанды қарадан-қарап жүріп қарып, күйдіріп бітіретінін Қараашаи, әрине, ойлаған жоқ – ты . /Ж. Нәжімеденов // 3 /*. 3. *Алакөлеңкеде тамағын ұстады. Бұзағы аман. Әукесі салбыраңқы. /Асқар Алтай// 4 /*. 4. *Онсыз көркем ой да, көсем ой да манди дами қоймайды /Ә.Кекілбаев/ / 5 /*. 6. *Мұңды үндері ақырын бәсеңдеп, бірте-бірте алыстай, көзден бір - жола таса болды / Қазақ әдебиеті, 18.02.2005./*. 7. *Көп болды көңілімді өртеді мұң // Сезбегем мұны қалай ерте бұрын / Қазақ әдебиеті, 07.04.2006./*. 8. *Бойынан қуат қашып, түк ал қалмағанда ебедейсіз қозғалады / Қазақ әдебиеті, 18.02.2005./*.

Осы сөйлемдердегі асты сызылған сөздер «күмәнді синонимдер» қатарына жатады. Бұлардың ешқандай лексикалық сәйкестіктері жоқ. Енді осы «күмәнді синонимдердің» ақиқатына жеке-жеке тоқталайық. Сонда ғана олардың мағыналық айырмашылықтарына көз жеткізе аламыз.

Қорқыныш: жеке тұлғаның сезіміндегі әлсіздік белгісі. Деректі ұғымның қайталануынан болатын жағдай. Тіпті дағдыға айналып, қорқақтық мінезге ұласа алады. Адаммен қатар жан-жануарларда да кездесетін қасиет. Әркім бұл құбылысты басынан өткермей, бойын қорқыныш билемейді. Қорқыныш тосыннан болмайды. Сені көріп тұрып, қорыққанынан қасына жоламауы мүмкін.

Үрей: дерексіз ұғымның адам сезімін қобалжытуы. Қауесет, дақпырт сөздер арқылы жүйкенің әлсіреуі. Не болса, содан секем алып, зәре-құты қалмау. Үрей әр адамның бойындағы қорғаныс сезімі болып табылады. Кездейсоқ дерексіз дүлей ұғымдар сол қасиетті әлсіретеді. *Үрейі қашу, үрейін алу, үрейі ұшу* фразеологизмдері осының айғағы іспеттес. Қорқыныш үрейге дейінгі сезімді білдірсе, үрей осы сезімнің шарықтау шегін білдіреді. Бір нәрседен қорыққан адам да, жан-жануар да екінші рет одан қорықпайды немесе қорықпаудың жолын іздейді. Ал үрей, біріншіден, тек адамда ғана болады, екіншіден, одан қорғанудың жолын білу де қиынға соғады. Бұл жердегі үдемелілік - қорқыныштың үрейге ұласуы.

Қару: ыстық немесе суық нәрсенің теріні лезде күлдіретуі. Байқаусызда болатын сәттік қимыл. От пен жалын қарымайды.

Ыстықтан гөрі суықтың қарығаны күштірек. Сонымен қатар, суықтың қаруы дерексіз де болып келе береді. Яғни қару еттің сыртқы қабатын, теріні ғана жанады.

Күйдіру: тек ыстық күйіндегі заттың, от пен жалынның ықпалымен болатын әрекет. Пайдалы да зиянды жақтары кездесе береді. Күйдіру созылыңқы қимылдың нәтижесінде жүзеге асатын үдеріс екенін білеміз. Күйдіру үдерісінің зардабы бірнеше дәрежелі деңгейді қамтуы мүмкін. Егер қару бір ғана деңгей – терінің күлдіреуін көрсетсе, күйдіру еттен бастап, сүйекке дейінгі жалынсыз жану үдерісін білдіреді. Қарып алу лездік болмай, созылыңқы әрекетке ұласса, күйдіру ұғымына жалғасар еді. Берілген сөйлемдегі қарып етістігінің лездік семантикасы күйдіру етістігінің созылыңқы семантикасына ұласып отыр.

Тамақ: мойынның иек астындағы бөлігі мен сол тұстың ішкі бөлігі. Көбінесе бауыздау кезінде / тамағын орып жіберді, тамағына пышақ тақады / болмаса, сыртқы бөлігі туралы жиі айтыла бермейді. *Тамағынан өту, тамағына тұрып қалды, тамағына тығылды, тамағы ауырды, тамағын шаю* секілді тіркестердің бәрі тамақтың ішкі бөлігін қамтиды. *Тамақ* сөзі адам мен жан-жануарлардың бәріне ортақ болып табылады. Ауыспалы мағынасында **бауыздау** түрінде қолданылады. Тамақтап кету тіркесі де осы мүшеге байланысты пайда болған. Тура мағынада бұғақ пен әукеге еш қатысы жоқ дей аламыз.

Бұғақ: иектің астындағы салбыраңқы ет. Бұғақ өседі, ал тамақ өспейді. Адамға тән, әсіресе, толыққанда немесе тамақ тұсы шамадан тыс жұмыс жасағанда / опера әншілерінде / ұлғаятын алқым тұсы. Бұғақ дене мүшесі емес. Ол барлық адамда бола бермейді. Осының өзі – ақ оның тамақ сөзімен синоним болуға мүмкіндігі жоқ екендігін көрсетеді.

Әуке: ірі қараның тамағының астындағы салбыраңқы ет. Негізінен сиыр малына қатысты қолданысқа түседі. Әукенің басты ерекшелігі – тамақты жаппай, одан төмен тұратындығы. Жоғарыда берілген сөйлемде ауыспалы мағынада берілген. Онда да тамақ сөзінің емес, бұғақ сөзін ауыстыра алады. Қатар берілген үш сөйлемдегі тамақ, бұғақ, әуке сөздері мағыналық тұрғыдан жақындық немесе ұқсастықты емес, сыртқы формасы жағынан сәл болса да сәйкестікті мегзеп тұр. Форма тұрғысындағы үдемелілікті де сөздердің ауыспалы мәнде берілуімен ұластырған.

Манду: өнімді болу, алға басу, көбею / 6 /. Көбінесе болымсыз түрде тіркес құрамында кездеседі. *Мандымай қойды, мандыған жоқ, мандымайтын шығар, мандымайтын іс* т.б. секілді тіркестердің негізгі сыңарлары қызметін атқарады. Осы күнге дейін **манди** формасында **түсті** көмекші етістігімен тіркесіп, болымды мән иеленіп келді: *манди түсті, манди бастады*. Бірақ **манди дами** тіркесі түрінде алғаш рет беріліп, көсемше тұлғалы екі етістіктің қатар келуі грамматика саласындағы өзгеріс болып саналады. Синонимдердің бір – бірімен сын – қимыл қалпында тіркесуі де - бұрын-соңды кездеспеген құбылыс. *Манду дамудың* қимылдық бейнесін анықтауға қызмет жасай алады.

Даму: жан – жақты өсу, өркендеу. Болымды да, болымсыз да мәнде жұмсалуға бейім. *Баяу, жылдам, тез, ақырын* үстеулерімен еркін тіркесе алады. Яғни **манди** етістігі **даму** етістігімен келгенде аталмыш үстеулердің міндетін атқарады. Үдемелі құбылыстың басты көрінісі созылыңқы қимылдың үдерісінен айқындалса, *даму* етістігінің әрекетіндегі межелік ұғымның жылдамдығын *манди* етістігі белгілейді. Синонимдердің сөйлемде бір мүшенің қызметін атқаратындығын ескерсек, **манду** мен **дамудың** арасынан мағыналық сәйкестік іздеудің өзі ерсі болар еді.

Ақырын // бәсең: Түсіндірмелі сөздікке сүйенсек, бірінің орнына бірі қолданыла беретін синоним сөздерге қарағанда, вариант сөздерге жақын мағыналас сөздер болып есептеледі. Алайда мысалда берілген *ақырын бәсеңдеді* тіркесінде екеуі екі түрлі сөз табының деңгейінде берілген. Сондықтан синонимдердің ережесіне қайшы мәндегі сөздер сипатында қарастырылады. Синонимдер бір сөз табына кіреді.

Ерте // бұрын: екеуі екі түрлі мағынаны білдіретін сөздер қатарына жатады. Контексте кейде мағыналық ұқсастығы болуы мүмкін. *Бұрын білгенімде, ерте білгенімде* секілді тіркестерде жақын реңк байқалады. Негізінде *ерте* үстеуі уақыттың қимылға тәуелділігін ұзақ өлшеммен береді де, *бұрын* үстеуі уақыттың қимылға тәуелділігін лездік өлшемге дейінгі аралықта көрсете алады. Екі үстеу / күшейткіштен басқасы / қатар келмейтінін білуге тиіспіз.

Қуат: күш пен әлдің көзі. Ағзаның әлденуі үшін қуат алатын жол іздейді. Қуат құрымайды, әл құриды. Адам қанша күшті, әлді болса да, түрлі жолдармен / тамақ, қуаныш, дене шынықтыру / қуаттанып отырады. Үдемелілік бағыты – *қуаттан әлге* қарай. *Әлден қуатқа* қарай бағыт – құлдырау.

Әл: жаратылыстан бойға біткен күш. Қуат көздері арқылы жетіледі. Қуат көзі жетіспесе әлсірейді. Әл мен күш еш жерден алынбайды. Қуат алынады. Қуат – тіршілік атаулының күш – жігерін тасытатын энергия. Деннің саулығы әлділікке емес, алатын қуат көзіне байланысты.

Синоним сөздердің айырым белгілері жеке сөздерді қатар қойып салыстырғанда емес, оларды сөйлем құрамында тіркес түрінде салыстырғанда айшықтана түседі. Абайдың «Ауру жүрек **ақырын** соғады **жай** // Шаршап қалған кеудемде тулай алмай» деген өлең жолдарындағы **ақырын** мен **жай** сөздерін синонимдік қатарға жатқыза аламыз ба? Осы күнге дейін оларды жеке-жеке сөз ретінде синонимдік қатарға енгізіп келдік. Ал берілген өлең жолдарында **ақырын** – қимылдың әлсіреуі, **жай** – дыбыстың әлсіреуі. Олардың екі түрлі қызмет атқаратындығын екінші жай сөйлемдегі *тулай алмай* тіркесіменен-ақ білуге болады. Өйткені *тулай алмай* тіркесі **ақырын** мен **жай** сөздері білдіретін қимылдардың бастапқы көрінісі болып саналады. Сөйлемдегі синонимдік қатар түзеді деген сөзде – деріміздің үдемелі құбылыс кезінде бір-бірінен мағыналық алшақтыққа түсуін заңды құбылыс деп түсінген жөн. Үдемелі құбылыс барысында синонимдердің айырым белгілері сөйлем тұтастығында ерекшеленіп, қаншалықты мағыналық ортақтығы межеленеді.

Үдемелі құбылыс арқылы синонимдік айырым белгілердің нақтылануы түрлі тұжырымдар жасауға мүмкіндік туғызады: сөйлемдегі үдемелі құбылыс синонимдердің бір сөз табына жататындығын теріске шығарады; сөйлемде қатар тұрып, екі сөйлем мүшесі қызметін атқаруға жол береді; мағыналық бүтіннен мағыналық бөлшектің айырмашылығын межелейді. Сөйлемдегі үдемелі құбылыс жеке тұрғанда мағыналық жақындығы жоқ сөздерді синонимдік мәнге ие қылып, тіркескен сөздеріндегі синонимдік белгілері бар сөздердің мағыналық жақындығын алшақтата түседі. Мысалы: Ауық – ауық *талпынып басылып, ұмтылып қайтып* тұрған екі төмпектің ар жағындағы кішкене көкіректің тым ерте жиған мол қазынасы қайран етті / Ж. Нәжімеденов / сөйлеміндегі ерекшеленген тіркестер құрамындағы *басылып* пен *қайтып* етістіктері жеке тұрғанда бір – бірімен синоним бола алмайды. Ал сөйлемдегі кезектес үдемелілікті білдіру арқылы көсемше тұлғалы екі етістік өзара мағыналық үндестік тауып тұр. Бұндай құбылысты орыс тілі білімінде айтылып жүрген **контекстік синониммен** саластыруға

болмайды. Өйткені бұл сөздер бір сөйлемдегі бір сөйлем мүшесінің құрамынан көрініс тапқан. Берілген сөйлемде, керісінше, бұрын синонимдік қатарға жатқызып келген *талпынып* пен *ұмтылып* етістіктерінің мағыналық жақындығынан күмәндануға тура келеді.

Талпыну – тек жағымды мағынаны білдіретін әрекет. Сонымен қатар, әлі толық жүзеге аспаған, бірақ соны жүзеге асырудың алғы шарттарын бейнелейтін іс-қимыл болып есептеледі. *Талпынудың* бәрі орындала беруі міндетті емес. Кедергі болмағанның өзінде, уақытына жетпей талпына беру мақсатты әрекеттің орындалуына деген дайындық болып шығады. Ал **ұмтылу** – әрі жағымды, әрі жағымсыз мақсатта орындалуы тиіс әрекет. Себебі еш кедергі болмаса, ұмтылу өзінің қимыл-сыйындық қызметін толық орындайды. *Талпыну* мен *ұмтылу* етістіктерінің семалық сәйкестігі екеуінің де алға ұмтылу әрекетін жасайтындығында. Алайда біріншісі – нәтижесіз, екіншісі – нәтижелі. *Жүру* етістігінің *жүгіру* етістігінің қимылына ұласатыны секілді, *талпыну* әрекеті толыққанды *ұмтылуға* жалғаса ала- ды. Бірақ біз *жүру* мен *жүгіруді* синоним қыла алмаймыз. Немесе *тез жүру* мен *жай жүгіру* қимылдары деңгейлес ұғымды білдіреді екен деп, олардан мағыналық ұқсастық іздемейтіміз де белгілі. Синонимдердің ережеге сай келмейтін тұстарын айқындау үшін олардың мағыналарындағы үдемелілік құбылыстарды ажырата білгеннің пайдасы мол.

Азап пен **сор**, **қайғы** мен **шер**, **болжау** мен **жорамал**, **өзге** мен **бөтен**, **өкіну** мен **опыну**, **тура** мен **төте**, **тыным** мен **толас**, **шұғыл** мен **қаурыт** секілді сөздерді синонимдік қатарға топтастыруымыз күмәнді ойларға жетелейді. Кейде тура мағыналы сөз бен ауыспалы мағынадағы сөздерден жақындық тауып, синонимдік қатар түзіп аламыз. Мысалы: *жас – сора, жылау – боздау, мән бермеу – пысырмау, сұрыптау – екішеу т.б.* Бұлардың екінші сыңарлары ауыспалы мағынадағы сөздер болғандықтан, тура мағыналы сөздердің үдемелі сипатын беру үшін шартты түрде қолданысқа түскен. Керісінше, *сора- жас, боздау – жылау* сияқты сөздерде сәйкестік те, үдемелілік те кездеспейді. Мұның тағы бір нұсқасын төмендегі өлең жолдарынан да байқауға болады:

Екеуі де *үлкен* десек те,

Екеуі де емес *зор* түйін.

Ілгері қарай жетекте,

Көкірегіңнің *өр* күйін / Х. Ерғалиев /.

Ерекшеленген *үлкен – зор – өр* сөздерін кейінгі ретпен қолдануға болмайды. Оған қоса, алдыңғы *үлкен, зор* сөздерімен салыстырғанда, *өр* сөзі синоним бола алмайды. Ауыспалы мағынадағы сөздерді қолданудағы мақсат – қайталауды болдырмау емес, ерекше теңеу іздеу. Осы тұрғыдан келгенде де синонимдердің айырым белгілерін айқындайтын тағы бір амал туындайды. Ал бұрын мағыналары бір-біріне жақын немесе ұқсас деп жүрген сөздеріміз бір сөйлемде қатар қолданған сәтте мағыналылық үдемелі құбылыс үдерісіне ұшырайды. Бұл бір мағынаның стильдік құбылуы емес, түрлі мағынадағы сөздердің ойды айшықтаудағы белсенділік әрекеттері болып табылады. Міне, осы белсенділік үдемелілікке әкеліп соғады. Үдемелі құбылыстар мағыналық жақындықтан гөрі мағыналық оқ – шаулыққа негізделеді. Сөздер мағыналық тұрғыдан оқшауланған сайын синонимдік белгілері де алшақтай береді, әр сөз өзі қолданылған орнында тұлғалана түседі. Яғни бір мағынаның төңірегінде бірнеше сөз топталмай, бір ойды бірнеше сөз үдемелі түрде айшықтап жеткізеді. Біздің мақсатымыз да осы үдемелі құбылысты білдіретін немесе жалғастыратын сөздердің әрқайсысына жеке-жеке баға беріп, әрқайсысының өзіндік ерекшелігін анықтау еді. Әр сөздің мағыналық жақындыққа қарағанда бір ойды құбылтып жеткізудегі мақсатты жақындығын айқындай түсуіміз қажет секілді.

Әдебиеттер

1. Ә. Болғанбаев, Қазақ тілі лексикологиясы, Алматы – 1979 , 576.
2. Синонимы русского языка и их особенности. Ленинград, 1979, 117стр.
3. Ж. Нәжімеденов, Ақ шағыл, Алматы – 1973, 248б.
4. Асқар Алтай, Казино, Алматы – 2008, 368б.
5. Таң шолпан, № 1, 2005 ж. 73б.
6. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі, Алматы – 1983, 7 том. 120б.

Нурахметов С.М., Рамазанова Ш.А.

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

МУСТАЙ КӘРІМ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ ПАТРИОТИЗМ

ПАТРИОТИЗМ В ПОЭЗИИ МУСТАЯ КАРИМА

В статье описаны тема и идея, художественные особенности, традиции и новшества, стилистические характеристики поэзии народного писателя Башкиростана Мустая Карима. Три направления поэзии Мустая Карима являются: воин Салават, Агидель и Башкортостан. Патриотизм поэзии поэта, формируясь в этих трех направлениях, становится народным достоянием. В поэзии Мустая Карима рассматривается переход простоты – в красоту, достоинства – в патриотизм.

PATRIOTISM IN MUSTAI KARIM'S POETRY

The theme, an idea, art features, traditions and innovation, stylistic characteristics of Mustai Karim's poetry, Bashkortostan national writer, are described in the article. Three directions of Mustai Karim's poetry are: soldier Salavat, Agidel and Bashkortostan. The patriotism in poetry of the writer, which begins from these three directions, turned into the nation's heritage. Shifting from simplicity to beauty, from dignity to patriotism considered in the poetry of Mustai Karim.

«Стихи не пишутся – случаются» – бұл Андрей Вознесенскийдің тұжырымы. Шынында да, өлең оқыстан ойыңа оралып, пайым пұшпағында толық тоғыз ай, тоғыз күн жататын иман иесі емес, кенеттен кеуденді жарып шығатын қиял киесі. Башқұрт жыршысы Мұстай Кәрім де қиял киесінен жаратылған жан ғана емес, киелі қиялдың қанатынан құстың да, қыстың да үнін ести алатын аламан ақын, жайсаң жыршы.

Мұстай жырларында жұлдыз жауған жолдарда, ақ жанбырлы аспан да, түп-тұнық тұман да, тасып жатқан теңіз де, қара тасты қақ жарып өскен қыр гүлдері де, кешігіп келген көктем де, сабан той өткен бөктер де, түн қоршаған тау да, ақ қайыңды бау да, Ханойдың қызы Суэн де күлімсірей қолтасып, Чегем сарқырамасы сарқырай ағады; Бір сәт Балқан тауларының төбесінде тұрсаңыз, енді бір кезде көгілдір Дунай бойынан сабау кірпік, қара қасты Карам Фианый әніне елтіп есіңізден танасыз, Салауат сардардың сапына қосылып,

Башқұрт байтағын қас дұшпаннан қорғайсыз, ай тұтылған түнді тамашалап, Ақ Еділдің жағалауында отырып тағы да ойға шомасыз, ол ой – Мұстай Кәрімнің қолымен ұстап, көзімен көрген құбылыстардан құралған ой, ой емес орда, ой ордасы. Ақ Еділдің жұлдызды жағалауына тігілген Мұстай Кәрімнің ордасы, өлең ордасы... Себебі, Мұстай қолтаңбасы қалыптасқан кәнігі шебер ғана емес, шеберлік пен қарапайымдылықтың қос тізгінін қатар ұстаған саңлақ суреткер. Себебі, Башқұрт байтағындағы асау бұлақтар арнасынан асып-тасып тұрған тұсында Кәрімнің кеудесіне келіп қоныстанып қалған, себебі, бас айналар биіктен бастау алған сарқырамалар да Мұстайдың жаудыраған жанарынан жақырай, жарыса ағып болашаққа беттеп барады. Себебі, иә себебі, неде дейсіз ғой, себебін ақынның өзі айтсын:

Все потому что водопады.

Твой в груди моей гудят.

Все потому что звездопады

Твои в глазах моих горят.

Башқұрт байтағына біткен өр өзендер өткел бермей талант табиғатында тасып жатса, жолындағының бәрін жайпап кететін жойқын желдер мен сарқырай аққан сарқырамалардың бәрі тұтастай және түп-түгел Кәрімнің кеудесін қуалай ағып жатса, сарқырама ақынға айналып, ақын сарқырамаға айналып кетпесіне кім кепілдік бере алады?! Әрине, ешкім, себебі ақын көкірегіндегі көк бұлақты да, ақ бұлақты да, өр өзенді де, сарқыраманы да, күркіреуікті де көкірегінде көзі жоқ адам көре алмауы да мүмкін, тіпті көрудің қажеті қанша сарқырама сарынын, күркіреуік гүрілін естісеңіз де жетіп жатыр...

Знай, для корней моих ты – влага

Для листьев – свет, суть – бытия,...

Я без тебя убог. Ты – благо,

Ты – сила! Без тебя – ни шага

Не сделать мне, земля моя!

Иә, Мұстай Кәрім қай жер, қай ел туралы айтып отыр деп ойлап қалуыңыз мүмкін ғой, олай болса, сан сауалдың жауабын ақын жырларынан іздеп көрелік...

Мне повезло с землей моей, Ты – чудо,

Башкирия! Ты – свет моей судьбе!

Ты колыбель под синью! И да будет

Моя могила теплая – в тебе!

Туған жердің бір уыс топырағын беліне түйіп алып жолға шығатын, түркілер тұмары – туған топырақта, түркілер ұраны – туған жер; олай болса, Мұстай моласыныңда туған жерінің топырағынан бұйыруын қалауында дәстүр жалғастығы жатыр немесе:

Я с первым словом к матери своей,

А со вторым – к земле я обратился.

Ақын әлемге анасының көзімен қарап, аяғының астындағы туған топырағына алғашқы сөзін айтады. Ана мен туған жердің айырмасы жоқтай, екеуі де ана алғашқы сөзінді анаға арнамағанда кімге арнайсың?! Олай болса, ақын туған жер туралы жырлары – туған анасы туралы толғамдары, ал туған анасы туралы өлеңдері, туған жері туралы тебіреністері деп ұққан жөн. Бір кездері Александр Блок «О, Русь моя, жена моя!» деп жар салғанда жан-жағын жалт қаратып еді, ал Мұстай марқасқа болса, Башқұртстанды әрі анам, әрі әйелім һәм қызым деп санайды.

И в зимнюю таиственную ночь

Земля, ты не перестаешь мне снится.

Являясь мне трех образах, в трех лицах –

Как мать моя, жена моя и дочь.

Туған үйдің түтіні туған ошақтан басталмай ма, ал ошақтың үш бұты болатыны әмбеге аян, олай болса, ақынның үш ұрым туралы түсінігі, түптеп келгенде бір бейне, бір образ, бір байлам, яғни үш түрлі кейіпте көз алдыға елестейтін бір болмыс, үшеуінен бір-бірін бөліп алуға, бөліп қарастыруға болмайтын бүтін бір тұтас табиғат, табиғаттың туы – туған жер, туған жерден туған Отан туралы ой от алада, тіпті түсіңе кіріп, шырт ұйқыдан оятады. Біз қайта-қайта іздеп, қайрыла қарап, таппай, таба алмай жүретін патриотизм дегеніміз осы емес пе?! Ана, әйел, қыз кейпіндегі Отан, бір кездері «Родина – мать зовет!» деген ұрандағы, қызыл қырғын кезінде қияннан қарап қадалып тұратын ашулы ананың кейпі көз алдыңызға келеді, тіпті жадыңызда жатталып қалған, олай болса Кәрімнің қиялындағы үш кейіпкерде бір бүтінге айналып кеткендей көрінеді.

Тучи собираются в лазури

Гром незатихающий гремит.

Буду жить, пока грохочут бури,

И горет, как молния горит!

Боран борап, күн күркіреп тұрғанда кімнің өлуге хұқы бар, әрине ешкімнің де, оның үстіне Мұстайдай ордалы ойдың ақыны қалай бейжай қалмақ?!

Түрік ақыны Назым Хикметтің:

Мен жанбасам лапылдап,

Сен жанбасаң лапылдап...

Біз жанбасақ лапылдап,

Өмір қалай ашылмақ?!

деген жолдары еріксіз есіңізге оралады, алайда екі ақынның идеясы бір болғанымен, тақырыбы бөлек, жырлау мәнері мүлде бөлек, поэзияда бір тақырыпты бірнеше ақын өзінше жырлауы мүмкін, мәселе тек тың тақырыпты толғауда ғана емес, сұр тақырыптың өзінен тосын теңеу тауып, шынайы шешім шығара білуімен де бір ақын екіншісінен оқ бойы озық тұрады.

Мұстай Кәрімнің лирикалық кейіпкерлерінде жасандылық жоқтың қасы, табиғилық пен қарапайымдылық қанаттаса келе көк жүзіне көтеріліп, биіктей береді, биіктей береді де, жұлдыздарға жол тартады, тіпті жыр жұлдызына айналады деп те айтсақ артық емес, көппен бірге қайғырып, жұртпен бірге жадырайды.

Я день и ночь искал стихи свои

Я шел и звал –

Молчала дал вдруг...

Пришел домой и птицей - сиротой

Птенцов своих порастерявший вдруг

И комнаты своей

Не узнаю:

Откуда звуки в ней,

Полет огня?..

...Стихи мои, меня опередив

Пришли сюда...

И ждут давно меня!

Көрдіңіз бе, ақын жерден де, көктен де, құстардың қиқуынан да, көшенің у-шуынан да бұлақтың сылдырынан да, таулардың бұлдырынан да өлеңнің отын іздейді. Шаршап-шалдығып үйіне әрең жеткенде ғана қарсы алдынан қаумаласып қарсы алады. Кім қарсы алады дейсіз ғой, күні-бойы көргені іздегені, тапқаны, таппағаны бәрі бірігіп ақынын асыға күтеді... Себебі, сөзіміздің басындағы Вознесенскийше айтсақ: «Стихи не пишутся – случаются». Жазылмаған жыр ақынның алдын орап, ақ отауына кіріп алып, табалдырығында тосып тұрғанда ғана өмірдің өзіне, көңілдің көзіне айналуы мүмкін. Мұстай Кәрім өлеңсіз өмір сүре алмайтын, өлең Мұстай Кәрімсіз күн көре алмайтын күйге келген, әйтпесе «стихи

мои, опередив пришли сюда, и ждут давно меня» деп жазбас та еді ғой! Мұстайдың өлеңдері – өмірге, Кәрімнің қолтаңбасы – өлеңге айналғалы қашан?!

Оның «Подарки» деген өлеңінде қыздардың он төртке келгенде кестелі орамал төгетіні, он сегізге жеткенде жүрегі қалаған жанға сыйлайтыны, ал алпыстағы кейуананың да ақырғы, ақырет сапарына дайындалып сандығының түбіне шүберек жинайтыны да нанымды суреттеледі.

В шетьдесят – улемтек собирает она.
Свои последний подарок готовит.
И хотя она тайной тревоги полна
Ее вовсе не смерть беспокоит...

Кейуана енді есіне кімге қарыз екені түседі, оны мазалайтыны да өмір емес, өлім де емес қарыз. Яғни адамдар алдындағы ақтық парызын адал өтеп ана дүниеге аттану, көрдіңіз бе, адам болу, адал олу қандай қиын десенізші?! Міне, Мұстай ақынның «Подарки» өлеңінен өмірдің өзін ғана емес, өзіңізді көресіз, өленді оқып отырып, адамдарды ажал жеңе алмайтыны Ар, Ұят, Намыс қана жеңетіні жадыңыздан шықпайды. Ажал аузындағы адамды Ар, Намыс мазалайтыны сықылды, өлең алдындағы ақынды да Ар, Ұят мәңгі мазалайды. Міне, Мұстай Кәрім жырларының тағы бір ерекшелігі, өзгеден өзгешелігінде емес, өзгешенің өзін өңдендіріп өз қолымен киіндіріп, қарапайым қалыпқа көшіре білуінде.

Кәрімнің қиялы қиянда, Ақ Еділдің жағалауындағы Ғафури ақын отырған қара тасқа тәжім етеді. Ақ жаңбырдың астында қалған балалығын бірауық еске алады, бойым тезірек өссе екен деп ақ жаңбырдың астында тұру да – ұлттық сана үлесі. Ақын жырларында жиі кездесетін ақ түстер де ақын табиғатының тазалығынан хабар беретіндей көрінеді. «Белый конь путем оледенелым, мчится искать и рысью, искать и рысью», «с неба солнце золотое, тень от белых облаков», «белоснежными цветами, как невеста убралась», «с моей любимой уплывает, по белой белый паракход». «В моей душе вскипают думы, как в бурю белая волна», «отец пускай в семье никто не тужит, акбоз твой верный правдой мне служит», «шестнадцать айхылу, шестнадцать ей, сравню девчонку с лебедью ли белою». «Снег – как кость слоновая, Суэн, снег – как сахар может быть белей», «а ведь стужу лютую, Суэн согревает земли белый снег». Әлбетте Мұстай ақын жырларындағы ақ түстерді түгелдей тізіп шығу, біздің міндетімізге де кірмейді, мақсатымыз да емес, дегенмен, қай халық

болмасын ақ түсті ұнатып жатады... «Аққа – құдай жак» дейді қазақ мақалы, олай болса, ақын жырларындағы ақ толқын да, ақ боз ат та, ақ қар да, аққулар да, ақ гүлдер де, ақ кеме де бекерден бекер таңдалып алынбаған, орнымен қолданылған сәулелі сөздер. Тіпті, түркі тектес халық өкілдерін «жыланның да басына ақ құйып үйден шығарғанына» қарағанда Мұстай ақынның ақ түсті төңіректеуі – ата-бабаларымыздың қанына сіңген қағидаларды қайталауы ғана болар. Кәрімше қайталау.

Мұстай Кәрім – башқұрт поэзиясының өнегелі өкілі ғана емес, дәстүрін дамытушы, жолын жалғастырушы авар ақыны Расул Ғамзатовпен, балқар ақыны Кайсын Кулиевпен де қаламгерлік қарым-қатынас қана емес, үйрену үрдісі, ізденіс іздері де байқалады. Бірін-бірі оқу, үйрену нәтижесінде бір-бірінен озып кететін де, қалып қоятын да тұстары болуы табиғилық.

Мұстай – махаббат жыршысы, табиғат тамыршысы, табиғат пен махаббат қос өзендей қосыла ағып адамгершілік арнасына құяды да сабасына түседі, сабырлы қалыпқа келеді... Ақын жырларын зерттеушілер де, оқырмандар да ең алдымен қарапайымдылығына қайран қалады... Ал қолына алып оқыған оқырманын қайран қалдыратын поэзия ғана болашаққа бет түзейді.

Мұстай жырлаған табиғат та, махаббат та біздің болмысымыздан бастау алып жан дүниемізді жаңғыртуға, жасартуға қызмет етеді, себебі табиғат та, махаббат та – мәңгі ұлы ұғымдар, толассыз түсініктер, бірін-бірі толықтырып тұратын, бірін-бірі өзгертіп отыратын өрелі ойлар, екеуіне де ерліктің ескегі керек... Ал ерліктің ескегін екінің бірі есе алмайды, Мұстайдың ғашықтарының жаны – нәзік, жүйкесі – таза, Кәрім қиялынан жаратылған жаратылыс та жазғы тұрымғы жауқазындардай жел өтінде желп-желп етеді. Күні кеше вьетнамға барғанда да, Азияны аралағанда да Кавказ қырандарын қызықтағанда да, Еуропаның есігін ашқанда да санасында салауат батырдың арғымағы ауыздықпен алысып тұрды, сағасында Ақ Еділ ай нұрымен шағылысып арқырап ағып жатты. Неге десеніз біз Башқұртстанды Салауат Юлдаев пен Ақ Еділ арқылы, ал Ақ Еділ мен Салауат Юлдаевты Мұстай Кәрімнің табиғи туындылары арқылы білеміз. Башқұртстанды Ақ Еділсіз, Ақ Еділді Мұстай Кәрімсіз елестетіп көріңізші! Әрине, елестете алмайсыз. Мұстайдың сардар Салауат туралы дастанынсыз башқұрт поэзиясын түсіну де, түйсіну де қиын.

Мұстай Кәрім тақырып тандап жатпайды, ол үшін көркемдік кілті – тақырыпта да, идея да, тың теңеулерде де, мағыналы метафораларда да жатан жоқ, өмірдің өзін ойып қаз-қалпында көрсетеді. Соны соқпақ, сүрлеу салайын деп талпынбайды, керісінше ел көшіп кеткен жұрттың өзінен өзінше өрнек тауып, басқаша байлам жасайды. «Ақындар өзара ұқсастығымен емес, ерекшелігімен қызық» депті Александр Блок. Олай болса, Мұстай Кәрім поэзиясының ерекшелігі де – құпияны қарапайым қылып, қарапайымды құпиялылық кілті ете білуінде болар, өмірдің өзінен өрбіген өлеңнің өзегінде өскін болады, ол өкініш өркеніне айналып не қанағат қамбасы қызметін атқарады.

Вышло так, что старый и хромым
Человек пришедший в дом к поэту.
Палку позабыл, ушел домой,
Для поэта – выше счастья нету!

Ақынның алдына ақсап келген адамның қайтарында сап-сау болып таяғын да ұмытып кетуі – өлеңнің өртіне шарпылған шала-жансар жанның өзі құлан таза айығып кетуі де қалам құдіреті, сөз сиқыры. Нағыз поэзия соқырдың көзін ашып, мылқауға тіл бітіреді, ақсақты аяғынан тұрғызады. Міне, Мұстай поэзиясының қалың оқырманға керегі әлгідей құнды қасиетінде.

Поэзияның паркы да, нарқы да адамға әсер етуімен ғана бағаланады, ал адам баласына ықпал ете алмаған өлең де – өлі туған тұсақ тәрізді, тіпті өз қозысын өзі таптап өлтіретін тұсақ десе де болғандай.

Ең бастысы Мұстайдың қолынан ұшырған құстары жер дүниені кезіп жүр, олар әрине Кәрімнің құстары екенін екінің бірі біледі, дауысынан таниды. Ақын көкірегінен ұшқан құстардың қияға қанат қағуы, құзарға ұя салуы - тек Мұстай поэзиясының шыққан биігі деп қарасақ сынаржақ сөз болар еді, бұл бүтін бір башқұрт поэзиясының асқан асуы.

Мұстай жырларындағы патриотизм мен мұңдалап, ұрандап тұрмағанымен, ақын поэзиясының тамыр-тамырына қан жүгіртіп тұр. Махаббатты жырласа да, табиғатты жырласа да, ұлттық рухта тебіреніп, ұлттық ұғыммен толғанады.

Мұстай Кәрімнің Башқұртстанға арналған жырларында башқұрт қыздарының жанарының жылуы, башқұрт ждігіттерінің қанының қызуы, башқұрт аспанының айлы түнгі жарығы, табиғатының тазалығы, башқұрт аналарының ақжарқын әңгімесі алыстан-ақ естіліп

жатады. «Плоды поэзии Карима имеют свои цвет и вкус. В его стихах много доброго света – света человечности и мужества» деп балқар ақыны Кайсын Кулиев айтса айтқандай, Мұстай поэзиясында жылу мен жарық бар, ол жылу – башқұрт аналарының жанының жылуы, ол жарық – башқұрт бабаларының жүрегінің жарығы, ал жарық пен жылудан жаратылған поэзия айналасын нұрландырып қана қоймайды, төңірегін түгелдей жігерлендіреді, қасындағыға қанат бітіреді, олай болса, Мұстай Кәрім жырларында патриотизм жоқ деп кім айта алады?! Анасын сүйген бала, даласын сүйген дана, аруын аңсаған азамат, аққуын аңсаған айдын, қыранын күткен қия, ұлдарын күткен ұя, жолаушысын күткен жол, қонағын күткен төр – осының бәрі Мұстай поэзиясының парактары... Әрбір парағы махаббатқа, ақиқатқа толы кітаптан патриотизм исі аңқып тұр.

Мұстай Кәрімнің башқұрт халқының патриоты екенін, Расул Гамзатовтың авар ұлтының ұраншысы екенін, Кайсын Кулиевтің балқар жұртының жыршысы екеніне дәлел, дәйек қажет пе, әлбетте қажеттілігі қанша?!

О, язык моей матери, веры святой!

Если в долгой разлуке к тебе я стремиться не буду.

Если я на тебя ежедневно молиться не буду, –

Пусть утрату дар речи и все дорогое забуду.

Пусть лишусь языка, поражен немотой.

депті Мұстай Кәрім бір өлеңінде, осыдан артық патриотизмнің қандай үлгісі бар десеңізші.

Шыныбекова А.К.

(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)

**ТЕРМИНЖАСАМНЫҢ ІШКІ КӨЗДЕРІ –
ТЕРМИНОЛОГИЯЛЫҚ ЖҮЙЕНІҢ НЕГІЗІ
ОСНОВА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ –
НАРОДНАЯ ЛЕКСИКА**

В данной статье рассматриваются проблемы отраслевой терминологии в казахском языке. Также рассматриваются проблемы системы и системности казахской терминологии.

THE BASIS OF TERMINOLOGICAL SYSTEM - PEOPLE'S VOCABULARY

The problems of the branch terminology in the Kazakh language are described in the present article.

Key words: terminological system, the Kazakh language.

Алуан түрлі ғылым салалары өзіндік ерекшеліктеріне қарай жүйелі ұғымдардан тұрады. Ұғымдарға ғылыми түсінік беріп, олардың тұлғасын зерттеу – терминологияның ісі. Ұғымдардың атауға ие болуы, белгілі бір термин ретінде қалыптасуы терминдену үрдісі арқылы жүзеге асырылды. Түрлі лексикалардың семантикалық өрісте қолданылуы сияқты терминдер де терминологиялық өрісте пайда болып, оның ішкі заңдылықтарына бағынады. Осы арада терминологияның басты талаптарынсыз терминдердің жасалуы мүмкін емес.

Терминология – арнайы ғылым салаларының жүйелі ұғымдарын зерттейтін күрделі сала. Ғылым салаларындағы ұғымдар термин ретінде қалыптасу үшін терминдену үрдісінен өтеді. Олар терминденуге тән ерекшеліктермен қағидаттарға сүйенеді. Терминнің терминологиялық өрісте қолданылуы терминдену тәсілімен тығыз байланысты. Терминологиялық өрістегі терминдер терминдену барысында жалпытілдік қордан негізсіз алынбайды. Ғылым салаларындағы қалыптасқан термин мен оның жалпытілдік қолданыстағы сөздерінің ұғымдық белгілерінің арасындағы ұқсастық болады. Сол ұқсастықтың негізінде жалпытілдік қолданыстағы сөз терминге айналады. Терминология жүйесіне тән осындай ерекшеліктерді анықтау үшін жекелеген терминология салаларының терминдері мен терминдік элементтеріне семантикалық талдау жасап, әрбір термин және терминдік элементтерінің мағынасының ұғымдық белгілерін ашып көрсету керек. Терминдерге семантикалық талдау жасау тәсілі арқылы терминнің жасалуын, терминдену әдісін, өзіндік ерекшеліктерін, табиғатын барынша жан-жақты тануға болады. Терминдерді семантикалық тұрғыдан зерттеуде салалық терминдердің ролі айрықша. Терминологиядағы өзекті мәселенің бірі – терминдердің мағыналарын анықтап, оларға семантикалық талдау жасау және сол арқылы терминдердің терминологиялық жүйедегі орнын анықтау. Бұл ретте қолданбалы зерттеу әдістерінсіз терминдердің жүйелілігін белгілеу мүмкін емес. Қолданбалы әдістер арқылы «жүйелеу» ұғымының табиғатын ашуға болады.

Терминнің сөзден айырмашылығы – терминологиялық жүйедегі орнымен айқындалады. Барлық сөздер бірдей терминологиялық өрісте қолданылып, термин ретінде қалыптасуы мүмкін емес. Термин мағыналық белгілері мен терминологиялық жүйедегі орны бойынша бір-бірімен тығыз байланысты. Кез келген жүйе ұғымдары мен атаулары бір-бірімен қарапайымнан күрделіге қарай сатылық байланыста болады. Мұны парадигмалық, синтагмалық қатынастар деп қолданбалы зерттеу әдісінің түрлеріне жатқызуға болады. Терминдердің кез келген ғылыми құрылымның ең кіші единицасы екендігін орыс терминологы А.А. Реформатский атап көрсеткен болатын [Реформатский 1968: 165].

Терминология – синхронды ғылым саласы болғандықтан, кез келген уақытта терминдерді жүйелеп отыру қажет. Терминдерді жүйелеп, бірізге түсіру үшін қолданылатын тәсілдердің бастысы – тезаурус сөздіктерін жасау. Тезаурус сөздіктерде терминдердің семантикалық қатынастары қарастырылады. Тезаурус сөзінің беретін мағынасы – сөздіктердегі термин сөздердің жүйесі. Тезаурус терминнің семантикалық, мағыналық, ұғымдық белгілерінен мәлімет береді. Жинақтай келе, тезаурус – ғылым тіліндегі сөздің жалпы суреттемесі болады. Синонимдік қатар құру арқылы ассоциациялық белгілердің берілуі тезаурустың басты міндеттерінің бірі. Синонимия – жалпытілдік лексикадағы сияқты терминологияға да тән семантикалық құбылыс.

Сөз мағынасы қандай жағдайда өзгеріп барып терминге айналады – бұл бірыңғай семантикалық талдауды, яғни терминделген сөздің денотаттық мағынасы мен коннотациялық мағынасының ауысу-өзгеру деңгейін анықтауды қажет ететін аспектілерінің бірі. Жаңа атаулар мен ұғымдардың жасалуына денотаттық макрокомпонентпен бірге коннотациялық макрокомпоненттің қатысатынын тілдік материалдардан көптеп көруге болады. Коннотациялық мағынаның бір ғана түрі бағалау компонентінің жаңа атаулар жасауда доминанттық деңгейге көтерілуі, экспрессивті-эмоциялық бояулы сөздердің терминденуі – заңды құбылыс. Мұндай сөздер жалпы қолданыстан терминдер жүйесіне өтеді. Қолданысқа енген мұндай атаулар өзге терминдермен тұрақты байланысқа түсіп, арнайы ұғым ретінде тұрақтанады: мысалы, *жалған (фальшивый)* – *жалған хабар (дезинформация)*, *жалған ақша (фальшивая монета)*, *жалған құжат (поддельный документ)*, *жалған мәміле (мнимая сделка)*, *жалған мәлімет (ложное сведение)*, *жалған неке*

(*фиктивный брак*), *жалған айғақ* (*ложное показание*) т.б. Жалған сөзінің коннотациялық мағынасы қарастырылмай, денотаттық мағынасы игерілген. Жалған сөзінің терминдік тіркестерде жалпы қолданыстағы (*жалған өмір, жалған дүние, жалған сезім, жалған күлкі, жалған сөз*) эмоциялық реңкімен ажырап, объектіні нақтылау сипатына ие болғандығын байқаймыз.

Терминология мәселесіндегі өзектіліктің бірі – төл тілдік лексикалық бірліктердің терминдерге айналуының ішкі және сыртқы себептерін нақтылау. Мәселенің сыртқы себептерін тіл саясатына, мемлекеттік тіл мәселесінің терминжасам үшін төл тілдің әлеуетін мейлінше мол пайдалану бағытына байланысты екендігі белгілі. Ана тіліміздің төл тілдік единицаларының терминденуінің ішкі себептеріне терминдендіру немесе терминдену атауы жатады. Жалпы қолданыстағы лексиканың, жергілікті тіл ерекшеліктерінің, көтерген сөздермен кәсіби лексиканың терминденуін ішкі себептерге қосуға болады.

Жалпы қолданыстағы лексиканың, кітаби сөздердің тұтастай алғандығы терминдену үрдісі бірдей емес, ол терминделетін сөздің жалпы тұтас мағынасына немесе мағыналық құрамынан шығатын әлеуеттік мүмкіндігіне негізделеді. Терминдердің ішінде тіліміздің төл лексикалық бірліктерінің терминденуге қабілетті ішкі әлеуетін дәлелдеу сөз мағынасына материалдық-заттық, мерзімдік, кеңестікке байланысты, әлеуметтік-психологиялық, әлеуметтік-мәдени аспектілерді талдай келе көруге болады [Стернин 1985: 51]. Бұдан ең алдымен ресми құжаттар тіліндегі терминдерді саралай қарау барысында мынадай төмендегідей жайттарды атап өтуге тура келеді: ең алдымен, ресми құжаттар тілінде интернационалдық терминдер қазақша баламасы болмаған жағдайда іріктеліп қолданылады. Екінші, ғылым тіліне қарағанда ресми-іскери құжаттар тілінде өзге тілден тікелей сөз қабылдау ісінде атап көрсететіндей қарқындылық байқалмайды. Бұған дейінгі көптеген заңнамалық, нормативтік актілер тілінде өзге тілдік терминдер үшін бір реттік қолданыстарда, семантикалық сәйкестік қағидаларына үйлесе бермейтін қазақша баламаларды пайдалану, байқап көру үрдісі болса, қазіргі кезеңде ресми мәтіндерде саралаушылық бағыт басымдылыққа ие, яғни ресми құжаттағы белгілі бір интернационал терминнің баламасын дайындап, ұсынушылар саналы тұрғыдан қарайды. Үшіншіден, Мемтерминком бекіткен терминдер құжаттарда жүйелі түрде жұмсалады, олардың қолданысы бекітілген атаусөздердің әдеби тілде

қалыптасып қалуына, орнығуына жол ашады. Төртіншіден, нормативтік құжаттардың аударылуы кезінде көптеген жаңа терминдер жасалады. Көп ретте әдеби тілден бөлек және эмоционалды-экспрессивті лексикалық бірліктер де терминденіп жатады, мысалы, *қарашын – лохригатель; жосық – наметка; қисын – логика; жаһан – вселенная; жаһандану – глобализация; көзқамандық – нигилизм; лаңкестік – терроризм*; сондай-ақ кимыл есім тұлғаларының терминденуі (*кенттену – урбанизация; абааттандыру – благоустройство; оңтайландыру – оптимизация; жаңғырту – реконструкция; жандандыру – оживление*); сөз біріктіру арқылы жасалған терминденуі (*жөнсілтер – путеводитель, түпнұсқа – подлинник, оригинал; түбіртек – квитанция; төлқұжат – паспорт; мөртаңба – печать; мөртабан – штамп; бағакөрсеткіш – преискурент; төрайым – председатель*); сөздерді тіркестіру арқылы жасалған терминдер (*тең төраға – сопредседатель; жөнелтпе құжат – накладная; жиынтық есеп – сводный отчет*); сөз тудырушы қосымшалар арқылы жасалған терминдер (*қуыным – иск; талапкер – истец; әзірлеме – разработка; әкелім – ввоз; жетілім – вывоз; шегерім – скидка; үлгерім – успеваемость; көрсетілім – показ; қаржыгер – финансист*); сияқты сөз қолданыстарынан аударманың терминдерді жүйелеудегі орны нақты көрінеді.

Аударма үрдісінің терминжасамға қосар үлесімен аудармаға лингвистикалық талдау жасауда Қ. Жұбанов, І. Кеңесбаев, М. Балақаев, Р. Сыздықова, Б. Әбділқасымов, С. Исаев, Ө. Айтбайұлының еңбектерінде мәтіннің ерекше орын алатынын, әсіресе сөздердің өзара байланысында логиканың ролі туралы айтылады. Термин сөздер өз қолданылу аясының шектеулі болуынан дәлдік, екі ұдай мағына тудырмауы керек дей келе ой жүйесін, логикалық жүйелілікті сақтауы тиістігін баса назарда ұстаған жөн деген пікірді негізге алатындығын көруге болады. Ғ. Мұсабаев пен І. Кеңесбаев өз еңбектерінде «ғылыми терминология элементтері Октябрь революциясына дейін болғаны сөзсіз ...» дей келе орыс тілінен енген сөздердің көпшілігінің қазақ ағартушылары тарапынан ұғымдық-терминдік сипатқа ие болғандығын көрсетеді [Сыздықова 1993: 95]. Бір ғана ақын Абай -лық жұрнағынан *масқаралық, арлылық, жеңсікқойлық, қорғаулықтық*, естілік сөздерін қолдануы жаңа атауларды тұлға ретіндегі мағынасынан терминдік сипатқа әкелгендігін көрсетеді.

Терминнің сөзден басты айырмашылығы – терминологиялық жүйедегі орнымен ерекшеленуінде. Терминнің басты қасиеттерінің бірі – атау мәнде тұруы десек, бұл жөнінде терминнің әдетте зат есім болатынына көз жеткіздік. Зат есімді терминдерге логикалық ойды тиянақтаушы етістік тұлғалар қосу арқылы терминді сөз тіркесін жасауға болады: *заң күшіне енеді, тінту жүргізіледі; заңнамамен реттеу, қылмысқа жатқызылады; айыптау үкімін жүзеге асыру; жемқорлықпен күресті ұйымдастыру; шара қолдану; қаржы ұйымдарын басқару мен қадағалау* және т.б. Логикалық ойды тиянақтаушы етістік тұлғалардан басқа да парадигмалық қатынастар (септік, жалғаулықтар) да терминнің қолданылуында белгілі бір жүйе құрайды.

Семантикалық қатынастар арқылы терминдерді жүйелеуге болатындығы туралы айта келе тезаурус сөздіктер жасау мәселесі жөнінде Е. Әбдірәсілов былай дейді: «Тезаурустың мақсаты – терминологиялық жүйедегі өзіндік орнымен атқаратын қызметіне орай терминдерді ішкі топтарға жинақтап беру» [Әбдірәсілов 1999: 22]. Заттық ұғым мен процестік ұғымды ұштастыра термин жасауда етістіктерге -у жұрнағын қосу арқылы тек ғана зат есім емес, етістіктерден де терминдер алуға болатынын көруге болады. *Үдету, ауыстыру, бейімдеу, алмастыру, айырбастау, растау, көгалдандыру, абаттандыру, жекешелеңдіру, жаңарту, арттыру, енгізу* және т.б. етістіктерінен осыны байқауға болады. Бұл арада А. Байтұрсынұлы жасаған терминдерде етістіктердің молынан ұшырасуын *лептеу, амалдау, шеңдестіру, жалғау, үстеу, шылау, мезгеу, меңзеу, әсірелеу* сөздерінен көреміз. Ш. Құрманбайұлы А. Байтұрсынұлының терминжасам тәсілдері туралы айта келе: «А. Байтұрсынұлы жасаған терминдердің түгелге жуық сәтті шығуының сыры – оның нағыз терминолог ретінде терминге лексикология тұрғысынан да, концептология тұрғысынан да қарай білуінде жатса керек», – дейді [Құрманбайұлы 1998: 141].

Қазақ тіліндегі жасалып жатқан терминді жүйелеу туралы айтқанда экстралингвистикалық факторлардың әсері мол екенін көруге болады. Қоғам өмірінің барлық саласында қолданылатын терминдер жасауда ішкі көздерге жалпы қолданыстағы сөздер, диалектілер кәсіби сөздер, көнерген сөздер, кірме сөздер жатады. Терминжасамның ішкі көздерін пайдалану арқылы терминологиялық лексиканы қалыптастыру терминологиялық жүйенің негізгі қағидасы. Жаңа атаулар мен ұғымдардың, түсініктердің ғылыми тұлғасын

түсіндіруде және ғылыми техникалық жеткізуде шет сөздерге көп жол бергенше, төл тіліміздің мүмкіндіктерін молынан қолдана білуіміз қажет. Термин сөздердің жасалу тәжірибесінде терминжасамның ішкі көздерін қолдану арқылы терминдер жүйелілігін жөнге келтірудің өзектілігін шешудің бір жолы деп білгеніміз жөн.

Тіліміздегі терминдерді зерттеуші ғалым, ұстаз Б. Қалиевтің «Егер тілдегі термин мәдениетті болса, тіліміз де мәдениетті» деген пікіріне сүйенсек, терминнің табиғаты тіл мәдениетінің талаптарына сай болуы тиіс. Сәйкессіздік, тұрақсыздық, жүйесіздік сияқты терминге кері әсерін тигізетін шарттар термин жасауда жүйелілік ұғымын ескеруді қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной терминологии. – М.: Наука, 1968. – 165 с.
2. Стернин И. Лексическое значение слова в речи. – Воронеж: Воронежский университет, 1985. – 179 с.
3. Сыздықова Р. Қазақ әдеби тілінің тарихы. – Алматы, 1993. – 295 б.
4. Әбдірәсілов Е.Қ. Лингвистикалық терминдердің семантикалық қатынастары: филол. ғыл. канд. дисс. автореф. – Алматы, 1999. – 30 б.
5. Құрманбайұлы Ш. Қазақ лексикасының терминденуі. – Алматы, 1998. – 205 б.

Agueva L.N., Mukhina N.B.

(Lyceum №1, Sterlitamak, Sterlitamak branch of Bashkir State University)

CULTURAL ASPECT OF ENGLISH LIMERICKS

АНГЛИЙСКИЕ ЛИМЕРИКИ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности лимериков в английском языке, их стилистические, лексико-грамматические особенности с точки зрения культурологического подхода.

Ключевые слова: лимерики, английский язык, лексико-грамматические особенности, культурологический подход.

This paper tackles upon one of the most popular and topical problems of the language usage closely connected with the definition of the basic values and conduct norms of the English society. All this is realized in the study of one of the most favorite English literature genres which is defined as a limerick.

A **limerick** is a unique phenomenon of the English poetry which contains the English national and cultural peculiarity of the English way of thinking. To national and cultural peculiarities we refer "a set of ideas, beliefs, and ways of behaving of a particular organization or group of people" [Macmillan 2006: 338]. A limerick as a term corresponds to "a short humorous poem with five lines" [Macmillan 2006: 829]. This genre appeared in the 17th century in Britain. A limerick contains a short story about a man who gets in a mess and in this connection has some problems. A genuine limerick has a circle composition when the first and the fifth lines are repeated. So the following poem can be used as an example of a typical limerick:

E.g. (1) *There was an Old Person of Chili,
Whose conduct was painful and silly;
He sat on the stairs
Eating apples and pears,
That imprudent Old Person of Chili.*

A limerick becomes really popular only at the dawn of the 19th and 20th centuries after the first book by Edward Lere "Book of Nonsense" (1846) and "More Nonsense" (1872). These books changed the ideas about limericks which earlier had been treated as a folk literature. Since the appearance of the books they have become more developed in their genre characteristics, the plot has become more diverse and complex. Modern limericks are full of allusions to some scientific, fiction and political topics. Anyway the chief peculiarity of a limerick is its stable poetic form, strict plot and educational character of the poem.

Typologically limericks can be characterized as texts based on evaluation of some traits of the man's nature, manner and behaviour in different situations. Besides, limericks belong to the folk culture because they are of an exaggerated nature typical of all humorous texts.

The basic compositional structure of a limerick is as follows: there are five lines in a limerick. The first one is about the main character, his name and native place; the second line contains the description of his nature and conduct. Then comes the development of the subject and at last comes the final line of the story as a conclusion to the first four lines.

E.g. *There was a fat man from Lahore,
The same shape behind as before.*

*They did not know where
To offer a chair
So he had to sit down on the floor.*

The basic idea of limericks is to teach people the behaviour typical of the English society. The characters of limericks are mainly funny, with unordinary behaviour. The rules of conduct are shown implicitly. This is typical of the British because the imperative form is not a chief device for the English culture. In limericks there is a collision of two opinions: common and private, when the main character suggests his own way to develop the situation.

E.g. (3) *There was a young lady of Venice,
Who used hard-boiled eggs to play tennis.
When they said: "It seemed wrong."
She remarked: "Go along!
You don't know how prolific my hen is!"*

Limericks are based on an absurd situation. A comic effect is achieved with the help of some spelling distortions (e.g. *lessor and lessor*), hyperbole (e.g. *He knew nothing at all*), occasional words (e.g. *fanglia, ombliferous*) and other lexical, grammatical and stylistic means.

E.g. (4) *There was a student named Blessor
Whose knowledge grew lessor and lessor.
It at last grew so small
He knew nothing at all
And today he's a college professor.*

Usually the British laugh at the lack of measure in expressing emotions (e.g. *how prolific my hen is!*), of behaviour (e.g. *he knew nothing at all*), of appearance (e.g. *head as small as a button; a fat man from Lahore, the same shape behind as before*), alliteration (e.g. *For ham, jam, or lamb I don't dive a dam; His screams were extreme*).

E.g. (5) *There was an old man of Tobago
Who lived on rice, gruel and sago;
Till, much to his bliss,
His physician said this –
To a leg, sir, of mutton you may go.*

All that has been said above supports the idea that limericks are characteristic of the English nature because they are used to show that the British chief value is being temperate in all spheres of life. Thus, on the one hand, a limerick has a strict form and possesses a plain, humorous meaning full of a playful ingenious potential. On the other hand, a limerick carries a kind of a teaching value: with the help of good and kind humour it teaches people manners accepted in their society.

**СЕКЦИЯ 2.
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ**

Антонова Е.А.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

**РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА
В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

**THE ROLE OF WORD-FORMATION ANALYSIS IN THE
FORMATION OF SPELLING SKILLS**

Mastering spelling rules in many cases is impossible without the word-formation analysis. Word-formational analysis helps to reveal the interrelation between different linguistic phenomena. It includes a spelling of prefixes and suffixes.

Keywords: spelling skills, word-formational analysis, affixes, manufacturing basis.

Формирование у школьников орфографических навыков – длительный целенаправленный процесс. Прочные орфографические навыки вырабатываются в том случае, когда учитель обеспечивает их закрепление в ходе изучения всех тем и разделов курса русского языка.

Опыт показывает, что достижение этой цели невозможно без четкого усвоения учащимися фонетики, словообразования, грамматики, лексики. Особое внимание при этом следует обратить на взаимосвязь таких разделов русского языка, как словообразование и орфография, поэтому заслуживает пристального внимания вопрос о роли словообразовательного анализа в формировании орфографических навыков.

Основной задачей словообразовательного анализа является установление характера взаимодействия значимых частей слова в процессе создания мотивированного слова: 1) установление мотивированности слова; 2) нахождение мотивирующей основы и форманта, с помощью которого оно образовано; 3) уяснение лексического значения мотивированного слова, а также значения, которое добавляет формант; 4) определение способа образования производного слова.

Словообразовательный анализ раскрывает перед учащимися взаимосвязи различных языковых явлений, с которыми они познакоми-

лись при изучении лексики, морфологии и других разделов лингвистики.

Словообразовательный анализ слова включает в себя умение определять, от какого слова и с помощью какого элемента образовано данное (анализируемое) слово, то есть указать мотивирующую (образующую) основу и морфему, с помощью которой слово образовано. Практика преподавания русского языка показывает, что умение разбираться в словообразовательных связях слова помогает в формировании прочных орфографических навыков. Усвоение орфографических правил во многих случаях невозможно без четкого проведения словообразовательного анализа. К ним относятся: «Буквы Ы и И после приставок» (играть – сыграть), «Буквы Щ и Ч в суффиксах -ЩИК-(-ЧИК-)» (переплет – переплетчик, перевод – переводчик, разносить – разносчик; барабан – барабанщик, камень – каменщик); «Одна и две буквы Н в суффиксах прилагательных» (сон – сонный; обед – обеденный; гусь – гусиный); «Одна и две буквы Н в наречиях на -О (-Е)» (дружелюбный – дружелюбно; испуганный – испуганно); «Буквы О и А на конце наречий» (далекий – издалека; доверчивый – доверчиво) и т.д.

Одним из наиболее сложных для усвоения орфографических правил является правило правописания одной и двух букв Н в суффиксах прилагательных. В самой формулировке правила («Две буквы Н пишутся в прилагательных, образованных от существительных...») содержится установка на использование словообразовательного анализа для формирования прочных умений и навыков правильного написания суффиксов прилагательных. Здесь очень важно, чтобы учащиеся в ходе изучения правил правописания Н, НН в прилагательных выделяли не только суффиксы, но и другие значащие части слова. Учащиеся должны уметь находить мотивирующую основу, к которой присоединяется словообразующая морфема, то есть уметь определять производящую основу (в нашем случае – имя существительное), к которой присоединяются суффиксы прилагательных -Н- (карман – карманный); -ИН- (орел – орлиный); -АН- (-ЯН-) (кожа – кожаный, нефть – нефтяной); -ОНН- (революция – революционный); -ЕНН- (клюква – клюквенный). Только при определении мотивирующей основы и словообразующего аффикса (суффикса) мы можем сформировать и закрепить навыки правописания Н и НН.

Для ознакомления с данным видом орфограммы можно использовать проблемно-поисковый метод.

Материал для наблюдения:

караван – караванный	пунктуация – пунктуацион-
карман – карманный	ный
осень – осенний	традиция – традиционный
	число – численный

Задание:

1. Определите, от каких существительных и каким способом образованы данные прилагательные.

2. Выделите суффикс, при помощи которого образованы эти прилагательные.

3. Определите лексическое значение каждого из данных прилагательных.

4. Сколько Н пишется в этих прилагательных и почему?

Исключение: ветреный, но: безветренный.

Вывод: на основе наблюдения сформулируйте правило правописания двух букв НН в суффиксах прилагательных.

Материал для наблюдения:

лебедь – лебединый	песок – песчаный
змея – змеиный	жест – жестяной
гусь – гусятинный	лен – льняной

Задание:

1. Определите, от каких существительных и каким способом образованы данные прилагательные.

2. Выделите суффиксы, при помощи которых образованы анализируемые прилагательные.

3. Определите лексическое значение каждого из данных прилагательных.

4. Сколько Н пишется в этих суффиксах имен прилагательных?

Вывод: на основе наблюдений сформулируйте правило о правописании одной буквы Н в суффиксах имен прилагательных.

Для упражнений подобного характера можно взять следующий дидактический материал.

Задание 1. Из приведенных ниже прилагательных выписать отдельно прилагательные, образованные: а) от существительных 1-го склонения; б) от существительных 2-го склонения; в) от существительных 3-го склонения. Выделить графически суффиксы, при помощи которых образованы эти прилагательные, определить их лексическое значение, объяснить написание одной и двух букв Н в суффиксах данных прилагательных.

Конный, старинный, временный, жизненный, оловянный, земляной, глиняный, порционный, утренний, лиственный, оборонный, родственный.

Задание 2. Образовать от следующих существительных при помощи суффиксов -Н-, -ОНН-, -ЕНН-, -АН-, -ЯН-, -ИН- имена прилагательные, определить лексическое значение каждого из полученных слов, составить словосочетания: утро, время, машина, длина, олово, бетон, песок, ветер, вагон, змея, сокол, журавль, лен, реакция, стекло, лес, караван, полотно.

На заключительном этапе, когда формируются орфографические умения и навыки, особенно важно использовать всевозможные упражнения творческого характера (заполнение орфографических таблиц самостоятельно подобранными примерами из художественных произведений, подбор примеров слов с данной орфограммой по словарю и т.д.).

Литература

1. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии. М., 1982.
2. Львова С.И. Словообразовательные модели русского языка. М., 2000.

Ахтямова Ф.М.

(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права, Республика Башкортостан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА THE USE OF MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF ENGLISH

The use of computer technology gives the teacher the ability to teach effectively, clearly and be mastered by the students. Such types of computer technologies as presentation, computer tests allow the teacher and the students clearly generalize knowledge on a particular topic.

Key words: computer, technology, lesson, interesting, to study.

Время меняется очень быстро. Вместе со временем меняются и должны меняться технологии и методы преподавания. Сегодняшних учащихся невозможно заинтересовать просто лекцией, пожелтевши-

ми рисунками, мелом и доской. Чтобы уроки были интересными, запоминающимися и воспринимаемыми продвинутыми подростками, преподавателю следует тщательно продумать, как преподнести материал учащимся, избалованным компьютером и возможностями компьютера, а так же снабдить урок соответствующей наглядностью. Ибо наглядность урока, как иллюстративная, так и эмоциональная, произведенное преподавателем впечатление всегда являлись для учащихся мерилем «интересный урок или нет». Использование компьютера, компьютерных технологий очень «оживляет» урок, обеспечивает в классе создание атмосферы сотрудничества, творчества, стимулирует активность учащихся в учебном процессе. На своих уроках я часто использую такие виды компьютерных технологий, как презентации, компьютерное тестирование и т.п. Эти технологии, конечно, невозможно использовать на каждом уроке. Но на обобщающих уроках они незаменимы. Очень часто презентации создают сами студенты. Мы распределяем по каким пунктам обобщающего материала (закрепление лексики, закрепление умений и навыков аудирования, закрепление грамматического материала, наглядное сопровождение каких-либо тем и т.д.) будем готовить презентации. Такое планирование, подготовка и проведение урока студентам очень нравится. Они ощущают себя сопричастными к созданию и проведению урока. У студентов формируется ценностное отношение к информационно-коммуникационным технологиям как эффективному средству повышения своих знаний. У них воспитывается ответственное, осознанное отношение к подготовке к урокам, более ярко и запоминающе воспринимается урок.

Интерактивное обучение на основе компьютерных технологий, мультимедийных программ позволяет мне более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических педагогических и психологических задач, делает процесс обучения более интересным и творческим. Используя компьютер, можно организовать самые разные формы работы студентов на уроке.

Другой положительный результат создания презентаций, как самостоятельной работы учащихся – это возможность помочь некоторым студентам «реабилитироваться» в классе. Не все учащиеся способны с правильным произношением прочитать англоязычный текст, свободно вести диалог на английском языке, без запинки пересказать текст. Чтобы такие студенты не «комплексовали» на уроках, я часто подсказываю им показать свои знания, создав какую-либо творче-

скую работу (информационный бюллетень, газету, презентацию и т.п.). Чаще всего студенты делают презентации. Это объяснимо – почти у всех есть компьютеры. Студенты свободно ориентируются в Интернете, возможностях компьютера. Одновременно у студентов воспитывается ценностное отношение к информационно-коммуникационным технологиям как к эффективному средству повышения уровня своих знаний. На уроках английского языка студенты с удовольствием создали презентации по страноведению (Great Britain, the Sights of London, the USA, My future profession), по лексике, по грамматике.

Таким образом, использование компьютерных презентаций в учебном процессе:

- помогает улучшить усвоение учебного материала;
- повышает эффективность урока за счет наглядности;
- помогает систематизировать учебный материал;
- позволяет совершенствовать зрительную, слуховую, вербальную память;
- совершенствует самостоятельную работу студентов;
- помогает создать условия, приближенные к реальной языковой среде.

Другой вид компьютерных технологий, который часто используется на моих уроках – это компьютерное тестирование. Компьютерные тесты обычно используются на уроках закрепления, контрольного обобщения. Они помогают преподавателю проконтролировать уровень усвоения материала одновременно всеми студентами группы и довольно за короткое время. Что очень важно, самим студентам так же нравится выполнять такие компьютерные тесты и увидеть сразу результаты проверки своих знаний. Удобной стороной таких тестов является то, что преподаватель сам может составить компьютерные тесты, учитывая уровень подготовленности группы, использование тех или иных упражнений в ходе закрепления материала и другие нюансы урока. Можно использовать так же тесты, скаченные с Интернета. Такие тесты показывают более объективную картину усвоения материала.

Вахитова Л.Н.

(МБОУ СОШ с. Нижнетроицкий Туймазинского р-на,
Республика Башкортостан)

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE WAYS OF RAISING STUDENT'S MOTIVATION IN THE COURSE OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article describes various ways of teaching foreign language with the purpose of increasing creativity, mastering practical skills and reflective activities of pupils.

Key words: motivation, differential approach, accelerate the process of learning.

Мотив от французского – побуждение к действию. Под мотивацией мы понимаем совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности. В основе мотивации лежит потребность. В методике обучения иноязычному общению следует говорить о коммуникативной мотивации. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов: а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному; б) потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность и вмешательство в данную речевую ситуацию. Мотивация непосредственно сопряжена с эмоциями и эмоциональным состоянием. Именно эмоции обуславливают наше стремление или отвращение к любой деятельности. Примером мотива на эмоциональном уровне может быть боязнь выглядеть смешным перед одноклассниками из-за плохого знания иностранного языка или боязнь совершения речевых ошибок.

Использование ИКТ помогает учащимся преодолеть психологический барьер на пути использования иностранного языка как средств общения, индивидуализировать обучение по темпу и глубине прохождения курса. Дифференцированный подход дает большой положительный результат: вызывает положительные эмоции у учащихся, желание узнать что-то новое, проявить свои способности, что вызывает интерес к предмету, а значит влияет на их учебную мотивацию.

Например, программа Power Point, которая является эффективной при введении нового материала. С помощью подготовленных презентаций объяснение темы реализуется как объяснительно-иллюстративным методом, так и эвристическим или исследовательским. Такая форма изложения изучаемого материала, в которой используются анимация, всевозможные картинки, видеофрагменты или музыкальное сопровождение, вызывает интерес у учащихся, а как следствие, формирует положительную мотивацию учения. Такие презентации, подготовленные мною, побуждают учащихся к созданию своих собственных. Использование ИКТ вдохнуло новую жизнь и в проектную методику.

Исследовательская деятельность школьников, способствующая развитию у школьников познавательной активности, воображения, навыков совместной работы, давно активно используется в нашей школе. Теперь же, когда результаты этой деятельности чаще всего представляются в виде мультимедийных презентаций, она стала еще привлекательнее для школьников. Работа над проектом – творческий процесс, в котором речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст интересной другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала или презентации). Учащиеся самостоятельно занимаются поиском разрешения проблемы, лично-значимой для них. Это требует от учащегося самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Следовательно, у школьников развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком. Поиск информации, самостоятельная работа с дополнительными источниками, способствуют углублению и лучшему усвоению изучаемого материала. Особый интерес у учащихся вызывают проекты о знаменитых личностях, городах, спорт, праздники.

Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении позволяет эффективно организовать процесс обучения, повышает интерес к уроку, активизирует познавательную деятельность школьников, способствует совершенствованию практических умений и навыков учащихся. Использование компьютера на уроках дает высокие результаты: развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность; способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, помогает развитию познавательной деятельности учащихся и интереса к предмету; развивает у учащихся логическое мышление, значительно повышает уровень ре-

флексивных действий с материалом, изучаемым на уроках. Компьютер может использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. Этот способ оценивания удобен и прост, а главное, не оценивается словесно учителем.

Наблюдения и сравнительный анализ результатов обученности в классах, где ИКТ применяется в системе демонстрируют более высокую степень вовлечённости учащихся в учебный процесс, мотивации и радости познания.

Таким образом, можно сделать вывод, что ИКТ ускоряют процесс обучения; улучшают качество усвоения материала; позволяют индивидуализировать процесс обучения; дают возможность избежать субъективной оценки; способствуют резкому росту интереса учащихся к предмету.

Литература

1. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам, ИЯШ – №4 – 2008.
2. Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием, ИЯШ – № 3 – 2008.
3. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка, ИЯШ – №8 – 2007.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.

Вахненко И.Е.

*(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,
Республика Башкортостан)*

ЧТЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ГЛАВНЫХ ПРИНЦИПОВ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА READING IS ONE OF THE MAIN PRINCIPLES OF SPIRITUAL EDUCATION OF STUDENTS AT THE LESSONS OF ENGLISH

Teaching foreign languages has a great possibility to influence the spiritual education of students. Reading takes a central part in this process. O. Wilde's "Tales" is one of the important text-books, which helps to open and to develop the inner world of students.

Key words: spiritual education, reading, O. Wilde.

«Истинная красота невозможна без доброты,
глубины внутреннего мира человека,
без чувства ответственности за свои поступки».
(Оскар Уайльд. «Мальчик-Звезда»)

Образование XXI века – это образование, обращенное к человеку и ориентированное на культуру.

Одной из ключевых идей современного общего образования в России является неразрывное единство обучения и воспитания обучающихся в целостном образовательном процессе.

Изучение иностранного языка является одной из основных составляющих образовательного процесса и рассматривается как одно из приоритетных направлений модернизации образования в нашей стране. В учебной дисциплине «иностранному языку» заложена существенная возможность воздействия на духовный мир студентов.

В качестве современной цели обучения иностранным языкам рассматривается формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а так же приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение представлять ее в процессе общения. Средствами иностранного языка как учебного предмета учащиеся могут быть приобщены к ценностям культуры искусства.

Воспитание как неотъемлемый компонент учебного процесса является приоритетной составляющей образования. В настоящее время проблемы воспитания подвержены общему духовному кризису, захватившему общество. Образование должно быть направлено на то, чтобы будущее нашей страны не оказалось в руках ограниченных, черствых и равнодушных людей. Нельзя не отметить, что в последнее время все большее значение приобретает культурологический подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения. Чтобы воспитательный потенциал реализовался, нужно создать систему воспитания на уроке, которая представляет совокупность взаимосвязанных элементов, приводящих к поставленной цели. Основу гуманистической воспитательной цели составляют наивысшие ценности, которые выработала история человечества – жизнь, человек, счастье, любовь, общество, природа. Отношение к данным ценностям и есть те ключевые

вые показатели в личности учащихся, которые формируются в ходе урока.

Чтение занимает центральное место в преподавании иностранных языков. Оно является воспитательным и образовательным средством, а так же одним из важнейших средств общения. Чтение обогащает человека, позволяет глубже понять окружающий мир, имеет большое воспитательное значение. Далеко не секрет, что современные учащиеся не любят читать даже на родном языке. А человек читающий – это другой человек, отличающийся в интеллектуальном развитии от нечитающего. Чтение формирует качества наиболее развитого и социально-ценного человека. Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, пока еще, не все, возможность читать на иностранном языке (художественную литературу, газеты, журналы) – практически все. Вот почему чтение выступает сегодня в качестве целевой доминанты. Процесс чтения, предлагающий сложные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение и др.) и результат его – извлечение информации – имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Это форма письменного общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человеком в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства, так как обучает, развивает, воспитывает. Чтение, по словам С.Р. Плотникова, «это жизнехранящая функция культуры. Это технология интеллектуального воспроизводства в обществе. Это коммуникативный посредник, живой диалог с современниками и ушедшими» [Филатов 2004: 416].

Самостоятельное чтение посильной для учащихся иноязычной литературы должно стать неотъемлемым компонентом всего педагогического процесса обучения иностранным языкам. Самостоятельное чтение позволяет учащимся приобщиться к чтению на иностранном языке как к реальной речевой деятельности.

При организации чтения важное значение имеет содержательная сторона учебного материала, предназначенного для чтения. Именно содержание помогает пробудить у учащихся положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке. Использование текстов художественной литературы страны изучаемого языка

способствует повышению культурно-образовательного уровня учащихся.

Ведущим принципом выбора художественных произведений является их общеизвестность в среде носителей языка. Необходимо помнить о принципе языковой доступности. Художественная литература является ценным источником страноведческих знаний. К страноведчески ценному содержанию относится и биография писателя, информацию о жизни и творчестве которого учащиеся могут найти на сайтах интернета.

Оскар Уайльд – английский философ, писатель, поэт, эстет ирландского происхождения широко известен не только в Британии, но и далеко за ее пределами. Его произведения помогают стимулировать интерес учащихся к изучаемому предмету. Усиливается воспитательная функция предмета, так как темы, выбираемые для обсуждения, затрагивают основные нравственные проблемы и понятия: Родина, любовь, дружба, семья. Особый интерес у учащихся вызывают «Сказки» Уайльда. Автор подробно описывает интерьеры комнат, дворцов, одежду и внешность своих героев, драгоценности и украшения, деревья и цветы. Несмотря на то, что финалы сказок, как правило, пессимистичны: Зло непобеждено, Добро не празднует победы, они обладают значительной социально – нравственной ценностью, ибо содержат в себе идеи добра, сострадания и красоты, чего так не хватает в нашем мире. Язык сказок прост и точен, не содержит сложных оборотов, но отнюдь не беден. «Сказки», по общему признанию, являются собой классический образец английской прозы.

Наверное, никто не является автором большего количества цитат, ставших афоризмами, чем Оскар Уайльд.

«Always forgive your enemies, nothing annoys them so much» – «Всегда прощайте своих врагов, ничто не раздражает их больше».

«Be yourself, everyone else is already taken» – «Будь собою – все остальные роли уже заняты».

«Selfishness is not living as one wishes to live, it is asking others to live as one wishes to live» – «Быть эгоистом – это не значит жить, как тебе хочется. Это значит просить других, чтобы они жили так, как тебе бы хотелось».

«Man is least himself when he talks in his own person. Give him a mask and he will tell you the truth» – «Человек больше всего лукавит, когда говорит от своего лица. Дайте ему маску, и он скажет вам правду».

«It is awfully hard work doing nothing» – «Это ужасно тяжелая работа ничего не делать».

Любая сказка становится толчком к рождению человечности, формирует и развивает у учащихся нравственные качества личности: сострадание, милосердие, гуманизм. Сказка несет в себе информационную составляющую, передаваемую из поколения в поколение, вера в которую основана на уважении к предкам.

Таким образом, «Сказки» О.Уайльда являются ценным учебным пособием, способствующим раскрытию и развитию морально-нравственных качеств учащихся, и важной составляющей образовательного и воспитательного процессов.

Литература

1. Коллективная монография под редакцией академика РАО А.А. Миролюбова. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
2. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам. – Феникс, 2004. – 416 с.

Галимова Э.И.

*(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)*

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛА ОБУЧАЮЩИХ САЙТОВ) IMPROVEMENT OF MOTIVATION OF THE PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE LEARNING OF ENGLISH (ON THE EXAMPLE OF THE USAGE OF EDUCATIONAL SITES MATERIALS)

The article is devoted to the problem of the motivation of the primary school pupils. The educational sites are the subject of the article.

Key words: project, web-sites, the problem of the students, motivation, the specific of the elementary level.

Повышение мотивации учащихся в процессе обучения занимает одно из ведущих мест в современной педагогической науке. От решения данной проблемы в значительной степени зависит эффективность учебного процесса, поскольку интерес является важным мотивом по-

вышения мотивации учащихся, и, одновременно, основным средством ее оптимизации.

Актуальность, теоретическая значимость и практическая необходимость разработки проблемы предопределили выбор нашей темы: «Повышение мотивации учащихся на начальном этапе обучения английскому языку (на примере использования материала обучающих сайтов)», цель которого проанализировать возможности использования обучающих сайтов как средство повышения эффективности изучения лексического и грамматического материала на уроках английского языка.

Гипотеза исследования заключается в том, что повышение мотивации к изучению английского языка будет более эффективным, если построить обучение на основе последовательного использования в учебном процессе материалов обучающих сайтов (развлекательно-познавательных).

В соответствии с проблемой исследования, целью и гипотезой сформулированы следующие задачи:

1. На основе анализа научной и научно-методической литературы определить проблемы мотивации учащихся.
2. Рассмотреть особенности начального этапа обучения.
3. Рассмотреть обучающие сайты.
4. При помощи экспериментального исследования выявить эффективность обучающих сайтов при обучении лексике и грамматике.

Необходимость решения поставленных задач повлекла за собой выделение этапов работы над проектом:

- I. Предпроектный
- II. Этап реализации проекта
- III. Рефлексивный

Проведенный на предпроектном этапе анализ литературы по вопросам использования обучающих сайтов позволил сделать выводы о том, что они являются мощным стимулом к овладению английским языком.

Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также

обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащегося [Кожевников 2009: 237].

Существует огромное количество развлекательно-познавательных сайтов для изучения английского языка. Рассматривая разнообразные сайты для проведения эксперимента, нами выбраны два сайта: www.ego4u.com и [Lingua Leo](http://LinguaLeo.com). На сайте www.ego4u.com предложены следующие разделы: грамматика, письмо, аудирование, разноуровневые тесты, уроки и многое другое. Из этого сайта, для эксперимента, нами были выбраны два раздела: тестирование в режиме on-line и грамматика.

А сайт [Lingua Leo](http://LinguaLeo.com) позволяет освоить английский язык через видео, аудио и тексты, созданные носителями языка. При этом используются удобные инструменты для освоения новых слов в контексте. Сайт создан для людей, которые хотят быстро развить восприятие на слух живой речи и увеличить словарный запас. [Lingua Leo](http://LinguaLeo.com) основан на 5 эффективных принципах изучения языка: мотивация к изучению; восприятие живого языка; копирование носителей языка; регулярность; оптимальная интенсивность.

На наш взгляд, методика сайта просто замечательна, т.к. построено все в форме игры и учащиеся с удовольствием будут заниматься не только на уроках английского языка, но и в домашних условиях каждый день. С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. Игра позволяет преподавателю организовать деятельность учащихся, сделать ее более активной, заинтересовать их в изучении предмета и в поиске дополнительных средств для получения информации – то есть создать мотивацию, которой так часто не хватает нашим ученикам.

Данные положения дали возможность предположить, что использование обучающих сайтов на уроках английского языка приведут к повышению познавательного интереса обучающихся. На наш взгляд, именно эта методика наиболее действенна в повышении мотивации учащихся.

«Урок с применением современных педагогических и информационных технологий – это качественно новый тип урока, на котором учитель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям» [Пловина 2008: 70].

На предпроектном этапе две подгруппы 3 класса были взяты в качестве контрольной и экспериментальной подгруппы. Экспериментальная группа состояла из 10 человек, учащихся первой подгруппы – 3А класса. Контрольная группа – 10 человек, учащиеся второй подгруппы 3Б класса.

Одной из задач, поставленных для реализации проекта, стала проверка эффективности обучающих сайтов для повышения мотивации учащихся. Для этого в начале этапа был проведен констатирующий эксперимент, который состоял из анкетирования для определения школьной мотивации (Н.Г. Лусканова) и тестирования.

На этапе реализации проекта были разработаны и внедрены в учебный процесс серии уроков с использованием обучающих сайтов при обучении английскому языку детей младшего школьного возраста. На уроках мы чаще использовали раздел «Джунгл», где можно найти огромное разнообразие анекдотов, смешных историй, тексты песен, отрывки из фильмов, лекции, новости, аудиокниги, мультфильмы, стихи и т.д. Мы смотрели мультфильмы, слушали песни и читали стихи, а незнакомые слова выделяли курсором и тут же появлялся перевод. Интересные слова добавляли в личный словарь для изучения. И уже в домашних условиях учащиеся изучали слова в разделе «Тренировки» (слово-перевод, перевод-слово, конструктор слов, словарные карточки, Лео-спринт, Бридж).

На рефлексивном этапе был проведен контрольный эксперимент, состоящий из анкетирования и тестирования.

Результативность эксперимента использования обучающих сайтов на уроках английского языка можно проследить по следующим фактам:

1. Повысился уровень обученности учащихся, о чем свидетельствует контрольное тестирование;
2. Возрос познавательный интерес к предмету, что подтверждает анкетирование, полученные сертификаты.

Литература

1. Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI. – М.: Наука, 2009.
2. Пловина. И.П. Педагогические программные средства.4.1 Основные идеи: методические рекомендации для разработчиков ППС / И.П. Пловина. – Омск: Республиканский Центр ПИТО, 2008.

Гареева Л.А.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

РОЛЬ И МЕСТО ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ROLE AND PLACE OF THE METHOD OF PROJECTS IN THE CREATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article under discussion is dedicated to the methods of projects, their role in developing of pupils' creative abilities. The advantage of using them at the lessons of foreign languages are studied and analyzed here. It is concluded that the method of projects creates favourable conditions for the development and realization of pupils' creative abilities.

Key words: method of projects, creative abilities.

Проблема развития творческих способностей у учащихся в процессе обучения иностранному языку всегда была актуальной. В любой ситуации в постоянно меняющемся мире человеку необходим не только интеллект, но и творчество. Интеллект обеспечивает возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. А развитие творческих способностей формирует способность личности осознавать проблемы и противоречия, привносить нечто новое в опыт, порождать оригинальные идеи. Изучение иностранного языка, истории его развития, народной культуры и быта необходимо рассматривать не только как деятельность учащихся, направленную на изучение иностранного языка, но и как одно из условий, обеспечивающих преподавание иностранного языка и развитие творческих способностей школьников в учебно-воспитательном процессе.

Поэтому проектная методика или метод проектных технологий занимает одно из первых мест среди методик, которые способствуют развитию творческих способностей учащихся при обучении иностранному языку.

Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую школьником или школьниками работу, в которой речевое

общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.). Таким образом, он позволяет также реализовать межпредметные связи в обучении иностранному языку, расширить узкое пространство общения в классной комнате, осуществить широкую опору на практические виды деятельности, типичные для учащихся каждой возрастной группы.

В практике обучения используются как минипроекты, рассчитанные на один урок или его часть, так и большие проекты, требующие для их выполнения достаточно длительного времени (1-2 мес., четверть). Те и другие могут быть как индивидуальными (например, коллаж/альбом «Разрешите представиться, это – Я!»), так и групповыми («Мы о себе!», «Мы снимаем фильм», «Наш родной город» и др.), иметь в большей или в меньшей степени выраженную «лингвистическую» направленность (сравнение, например: составление двуязычного словаря пословиц и оформление альбома по истории национального костюма родного народа и народа-носителя изучаемого языка). Но в любом случае, важным для проекта является определение его конечного продукта, который, как правило, имеет «материальное» выражение: коллаж, альбом, рисунки, графики и диаграммы; тексты разного характера, в том числе словари, сборники стихов, сказок и т.д.; инсценировки, фильмы, выставки и др.

Иными словами, перед учащимися ставится (или они сами ее формируют) конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а практического результата (употреблять язык в коммуникативных целях, позволяющих узнать новое; совместно сделать что-либо и т.д., в то время как языковая задача – научить учащихся выражать собственные мысли и опыт). Конечный продукт обязательно должен быть представлен другим и «защищен»: индивидуальный – в группе обучаемых, групповой/коллективный – перед учащимися других классов/школ, учителями, родителями и т.д.

Работа по проектам осуществляется в определенной последовательности и имеет, как правило, следующие этапы:

- отбор и формулировка темы проекта, сбор информации;
- обсуждение первых результатов и уточнение (дискуссия) конечных результатов работы; поиск новой, дополнительной информации в различных режимах работы (индивидуальной, парной, групповой);

– дискуссия/обсуждение новой информации и ее документирование (оформление); подведение итогов и презентация проекта.

Количество шагов-этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от степени его сложности. Шаг за шагом, от урока к уроку, самостоятельно или под руководством учителя, играя с языком или на языке, выполняя те или иные задания, учащиеся собирают необходимую информацию, обсуждают и оформляют ее.

Работа над проектом есть процесс творческий. Учащиеся самостоятельно или под руководством учителя занимаются поиском решения проблемы, лично значимой для них. Это требует от учащегося в подавляющем большинстве случаев самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что у школьников развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне. При этом в учебном процессе создается такая ситуация, в которой употребление школьниками иностранного языка является естественным и свободным, таким, каким оно выступает в родном языке. Совершенно очевидно, что в этой ситуации от участника проекта ожидается умение сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании.

В ходе выполнения проекта ученик активен, он проявляет творчество и не является пассивным исполнителем воли учителя. Работая над проектом, каждый ученик, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения учащимися языка (по принципу «Надо знать») и активизирует их взаимодействие для достижения практического результата обучения языку.

Кроме того в проектной методике используются лучшие идеи традиционной методики, это – разнообразие, проблемность, учение с удовольствием, что поддерживает интерес к учебе [Зимняя, Сахарова 1991: 9]. Сюда входит и разнообразие форм учебной деятельности (индивидуальная, парная, групповая работа в командах), разнообразие типов упражнений (диалог, письмо, монолог, настольная игра, комикс описания) [Гальскова 2004: 203].

Таким образом, очевидно, что проектная методика или метод проектных технологий создает благоприятные условия для развития и

реализации творческих способностей учащихся, занимая тем самым одно из первых мест при выборе методик и играя важную роль в творческом развитии учащегося.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку – М., 2004. – 203 с.
2. Зимняя И.Я., Сахарова Т.Е. Иностранные языки в школе. – 1991. – №3 – С.9-15

Иванова Л.Ю.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСНИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

USING A SONG AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON

Using modern songs at the English lessons makes the process of studying more interesting. A song helps to improve pronunciation and listening skills, develops socio-cultural competence, increases efficiency of learning.

Key words: foreign language, teaching, song

На современном этапе методика ищет новые эффективные пути обучения иностранным языкам. Одним из итогов исследований явилось направление, основанное на изучении языка при помощи песенного материала. **Актуальность** темы заключается в том, что песня на иностранном языке выходит далеко за рамки учебного процесса и является связующим звеном между обучением, умственным развитием и воспитанием личности. Песня сопровождает человека повсюду, является «живым» материалом, она близка ученику, и благодаря этому вызывает интерес у учащегося, является мощным стимулятором его познавательной деятельности.

Цель настоящего исследования – проследить влияние дидактических возможностей песни на мыслительную деятельность учащихся.

Исходя из цели, нами были поставлены следующие **задачи**:

- 1) определить методическую ценность песни как учебного материала;

2) выявить принципы отбора песенного материала для последующего использования его на уроке.

В рамках коммуникативного подхода сформировалась методика изучения языка на основе песенного материала. Появлению данной методики способствовал тот факт, что комплексное решение практических, образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения возможно лишь при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и при проникновении в их эмоциональную сферу. Одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции школьников является музыка. Песня же является особым родом коммуникации, являя собой синкретизм музыки и поэтического слова, и благодаря этому включает в себе экспрессивные возможности обоих видов искусства. Ученые установили, что человеческий мозг имеет разные области для восприятия речи и музыки. Музыкальный центр мозга находится в левом, творческом полушарии, и запоминает быстрее и лучше, чем речевой центр, находящийся в правом. Следовательно, песни, объединяя работу обоих полушарий, являются активным средством оптимизации всей образовательной деятельности учащихся.

Бытует известное изречение «понять песню – понять язык». Какие качества песни, ее особенности позволили сделать такой вывод? Нам представляется возможным выделить следующие методические преимущества песни в обучении иностранному языку:

1. Песенный материал представляет большую ценность с точки зрения познавательного аспекта:

а) песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение песен, подражание манере исполнения певца помогает закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т. д.;

б) песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает её активизации. Песня, как любая поэзия, требует яркости слов, меткости фраз, объемности образов, при этом современные исполнители нередко вплетают в свои тексты сленг, пропускают логические

звенья речи, которые интуитивно восполняются слушателями. Таким образом, песня является отличным материалом для изучения разговорного английского, которым носители языка пользуются при общении значительно чаще, чем нормированной, образцовой речью, которую дети изучают в школе;

в) в песнях лучше усваиваются грамматические конструкции, они обеспечивают тренировку учащихся в использовании грамматических явлений, механической памяти.

2. Сегодня уже общепризнано, что овладение иноязычной речью как средством общения невозможно без знаний социокультурных особенностей страны изучаемого языка. Изучение языка «предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности принять культуру носителей изучаемого языка» [Реймер 2007: 40]. Песня с этой точки зрения оказывается весьма ценным материалом, так как она является одним из проявлений духовной культуры народа. Для реализации подобной функции наиболее целесообразно подбирать такой песенный материал, в котором есть наличие следующих сведений: «география и история страны изучаемого языка, факты политической и социальной жизни, факты повседневной жизни, наличие этнокультурной информации, различного рода символики, наличие информации о поведенческой культуре, включающей особенности поведения в различных ситуациях, разговорные формулы, нормы и ценности общества» [Александрова, режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/>].

3. Песни содействуют эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого.

4. Работая с песней, учащийся с первых минут вовлекается в процесс работы над аутентичным документом, который носит глубоко когнитивный подход: идентификация, классификация, понимание письменного текста, аудирование, рассуждение над самой песней (музыкой, исполнителем, темой). Учащийся при этом занимает свою собственную позицию, высказывает свое мнение. Следовательно, песни и другие музыкальные произведения служат основой развития речемыслительной деятельности школьников; удачно подобранный песенный материал может лучше слов настроить школьников на восприятие и воспроизведение текстов монологического и диалогического характера.

Важным фактором является то, что песни являются одним из средств нравственного воспитания личности. Соответственно, следует с ответственностью относиться к выбору песен.

Применение данного метода обучения на практике показывает, что «овладение аспектами и видами речевой иноязычной деятельности у них [обучающихся] происходит более успешно, если в качестве музыкальной наглядности используется современный популярный песенный материал» [Комарова 2008: 41]. Современные песни в курсе усиливают актуальность изучения языка. Следует отметить, что для достижения положительных результатов необходимо принимать во внимание мнение учеников, их музыкальные предпочтения. Но здесь нельзя переходить в другую крайность: «Далеко не любой песенный материал, который у старшеклассников вызывает интерес, может быть использован на уроках иностранного языка в школе» [Комарова 2008: 42]. В соответствии с предъявляемых требованием исследователи Ю.А. Комарова и А. Бирюлина выделяют следующие критерии, которых следует придерживаться при отборе материала:

1) аутентичность – один из важнейших критериев, суть его заключается в том, что исполнители песни должны быть носителями языка;

2) критерий положительного эмоционального воздействия – мелодия песни должна отвечать интересам и увлечениям учащихся, следует обращать внимание и на исполнителя песни, так как ее интерпретация находится в прямой зависимости от задач певца и его личности;

3) критерий наличия проблематики – содержание песни должно нести серьезную смысловую нагрузку; проблемы, поднятые в ней, должны быть актуальны для учеников;

4) критерий методической ценности музыкального материала – наряду с требованием к аутентичности текста методическая ценность является одним из наиболее важных критериев, включая в себя соответствие текстов отобранных песен тематике занятий, присутствие наряду с ранее изученной лексикой новых лексических единиц.

Таким образом, можно сделать вывод, что песня – это особый вид сообщения, представляющий собой единство музыки и текста, интенсивно воздействующий на эмоционально-волевую сферу личности, и при правильном подходе песня может являться мощным стимулятором учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Литература

1. Александрова Г.П. Использование английской песни для развития социокультурной компетенции у старшеклассников. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/>
2. Бим И.Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. – 2002. – №1. – С.24-28.
3. Варенинова Ж.Б. Роль песни при обучении английскому произношению // ИЯШ. – 2003. – №6. – С.65.
4. Комарова Ю.А., Бирюлина А. Использование современного песенного материала в обучении иностранным языкам учащихся в старшем классе // ИЯШ. – 2008. – №4. – С.41-46.
5. Реймер Р.В. Использование песен на уроках немецкого языка // ИЯШ. – 2007. – №2. – С. 40-45.

Киреева И.А.

(МАОУ «Гимназия № 5», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ ГЛАГОЛОВ УЧАЩИМИСЯ

LEXICAL ERRORS IN THE USE OF VERBS BY STUDENTS

In the process of the experiment there was revealed what kinds of mistakes are made by students. There are three types of errors: the use of verbs in extrinsic values, rethinking of the meaning of the words of the literary language, abusive combinability of words. The work on the prevention of lexical errors should be systematic and planned.

Key words: lexical errors, verb, paronyms, non-standard compatibility of words.

Не подлежит сомнению, что организовать целенаправленную, планомерную и эффективную работу по привитию детям необходимых речевых навыков можно только при том условии, если учителю известны речевые нарушения, свойственные учащимся.

Типология лексических ошибок отличается большой сложностью, поскольку слово представляет собой центральное звено в системе языка, в котором перекрещиваются, отражаются связи с другими языковыми подсистемами. Слово – единица двусторонняя, поэто-

му ошибки в употреблении слов могут затрагивать и содержательную, и формальную сторону слова. В данный момент нас интересует содержательная сторона.

Поставив перед собой цель составить список общеупотребительных глаголов, при использовании которых в речи учащихся допускаются лексические ошибки, мы провели эксперимент: учащийся получил на одно занятие карточку с глаголами и должен был составить как можно больше словосочетаний (10-15), поместив каждый глагол с его сочетаниями на отдельной карточке. Глаголы были даны в инфинитиве. Учащимся разъяснялось, что изменять форму глаголов можно, а заменять приставку и суффиксы (словообразовательные) нельзя. Каждый ученик в общей сложности поработал над 50-ю глаголами.

Анализ полученных карточек позволил нам сделать определенные выводы. Лексические ошибки были допущены учащимися в употреблении 94 глаголов. Для целенаправленной работы над их устранением важно правильно классифицировать ошибки. Паспортизация допущенных учащимися лексических ошибок в употреблении глаголов на уровне словосочетаний помогла выделить три основных типа:

- 1) употребление глаголов в несвойственном им значении;
 - 2) переосмысление значений слов литературного языка (произвольная этимологизация);
 - 3) ненормативная сочетаемость слов.
1. Употребление глаголов в несвойственном им значении.

Семантические ошибки – самый распространенный тип речевых ошибок школьников, возникающих чаще всего в результате недостаточной осведомленности учащихся о значениях слов. Здесь следует выделить несколько причин употребления слов нормативного языка в несвойственных им значениях: 1) смешение однокоренных слов; 2) неоправданная нейтрализация различных признаков синонимов; 3) смешение тематически связанных глаголов; 4) случаи неуместных смысловых ассоциаций.

Больше всего ошибок было допущено в смешении однокоренных приставочных глаголов. Ученик составил словосочетания с глаголом *взойти*: *взойти в комнату, в школу, в автобус, на стадион*, употребляя данный глагол вместо *войти*, что противоречит современной литературной норме. Причина ошибки в том, что учащийся не знает значения приставки *вз-* – «подняться вверх» в отличие от приставки *во-* – «направленность действия внутрь».

В речи детей широко распространено смешение паронимов. Так, часто смешиваются паронимы *осудить* – *обсудить*: осудить подвиг, учебу; *предоставить* – *представить*: предоставить карточку, документ – представить номер в гостинице, слово; *одеть* – *надеть*: одеть платье, шубу.

Затруднения учащихся в выборе синонима, соответствующего выражаемому содержанию, проявляются в разнообразных случаях. Так, например, в сочетаниях *возобновить* театр, дом, картину глагол со значением «начать вновь» употреблен вместо синонимичного слова *восстановить* в значении «привести в прежнее состояние что-либо разрушенное (временем, стихийным бедствием и т. п.) и имеющее значительную ценность».

2. Переосмысление значения слов литературного языка (произвольная этимологизация).

Зная слово *адрес* и словообразовательную модель: бинт – бинтовать, совет – советовать, атака – атаковать, учащийся составляет сочетания адресовать квартиру, дом, школу. Учащийся употребил словосочетание в значении «назвать, написать какой-либо, чей-либо адрес». Аналогично созданы словосочетания «травмировать ногу, руку» вместо «нанести травму, получить травму». В сочетаниях «бытовать по дому, по квартире» глаголу приписано значение «налаживать, организовывать быт, приводить в порядок».

Проведя морфемный анализ слова «*освоить*» и выделив следующие морфемы: приставку *о-*, корень *-свои-*, суффикс *-ть*, учащийся предложил сочетание слова *вправить* «заложить, засунуть края и край одежды внутрь» и антонимичность приставок *в-* и *вы-* (ср.: *вне-сти* – *вынести*, *вбежать* – *выбежать*), ученик написал словосочетание «выправить рубашку», то есть приписал глаголу «выправить» несуществующее у него значение «высунуть края или край одежды наружу».

Рассмотренные ошибки в употреблении учащимися слов связаны со стремлением наполнить слово, значения которого в литературном языке они не знают, определенным содержанием.

3. Ненормативная сочетаемость слов.

Иллюстрациями нарушения семантической сочетаемости слов могут служить такие примеры: *возвести* сады, виноградники. Данный глагол может сочетаться лишь с существительными, обозначающими здание вообще, без указания на его конкретное предназначение, также с существительными, обозначающими части здания (фундамент,

стены) или совокупность зданий, и не сочетается со словами, вообще не являющимися названиями постройки. Также неправомерно соединение глаголов *утерять* со словами, обозначающими людей: утерять друга. Глагол *изжить* используется по отношению к каким-либо нежелательным явлениям и не употребляется по отношению к лицам, живым существам: ошибочно словосочетание «изжить падчерицу».

Работу по предупреждению лексических ошибок в употреблении глаголов следует проводить параллельно с изучением темы «Глагол». Для этой цели учителю необходимо иметь список глаголов, в использовании которых учащиеся допускают ошибки. Значительные трудности, конечно, при организации работы по предупреждению и исправлению лексических ошибок возникают не по отношению к группе слов, как это наблюдается при установлении грамматической нормативности, а по отношению к каждому отдельному слову или синонимичному ряду.

Организуя работу по предупреждению лексических ошибок, необходимо помнить, что ошибки такого рода устойчивы, поэтому она должна быть систематической, планомерной как в период изучения темы «Глагол», так и на последующих занятиях.

Литература

1. Сергеева Ф.П. Актуальные проблемы современной лексикологии. – М., 2003.
2. Современный русский язык. Анализ языковых единиц / Под ред. Е.И. Дибровой. В 3-х ч. Ч. 1, 2, 3. – М., 1995.

Климина Л.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

**СИСТЕМА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ
В РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ
THE SYSTEM OF KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES OF
FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LITERATURE IN THE
WORK WITH THE HISTORICAL TEXT**

The work deals with the formation of functional historical and linguistic knowledge of philology students.

Key words: history of the Russian literary language, text, historical text.

Курс «История русского литературного языка» позволяет студентам освоить культуру русского народа, так как в словесности выражены самосознание народности и нации, нравственные основы жизни. Эта учебная дисциплина помогает обучаемым глубже понять значение слова в жизни человека, более осмысленно воспринять литературные памятники России. Решению этих задач способствуют лекции и практические занятия по истории русского литературного языка.

Лекции по истории русского литературного языка в педагогическом вузе призваны познакомить студентов с периодами развития русского литературно-письменного языка, с проблемой происхождения древнерусского литературного языка и формирования его стилистических разновидностей. История русского литературного языка оперирует рядом понятий и терминов, которые объясняются не только во вводной лекции, а последовательно раскрываются на протяжении всего курса в результате всестороннего описания соответствующих понятий в их истории. Это относится к таким понятиям, как «литературный язык», «разновидность языка», «тип языка», «стиль языка» и др. В историко-лингвистической литературе нет единства в их понимании. Преподаватель обращает внимание на последовательное толкование теоретических понятий. Некоторые темы должны быть вынесены на самостоятельное изучение («Начало письменности у восточных славян», «Возникновение книгопечатания на Руси» «Петровская реформа языка»). Лекционный курс дополняется индивидуальными занятиями.

Практические занятия имеют целью не только закрепление материала лекций, но и подтверждение сообщенных в лекциях сведений анализом конкретных типичных текстов. Практикум формирует у будущих учителей русского языка и литературы умения и навыки самостоятельного анализа произведений русской словесности. Назначение практикума – познакомить студентов-филологов с важнейшими аспектами теории и практики анализа исторических текстов донационального периода развития русской культуры и художественных текстов национального периода развития русской культуры и научить их осуществлять лингвистический анализ памятников письменности. Практикум имеет синтезирующий характер. Соединяя воедино исто-

рико-культурные, лингвистические и литературоведческие знания студента, он поднимает его на новый научный и методологический уровень.

В настоящее время в связи с активным развитием лингвокультурологического направления в современной лингвистике все языковые явления должны в процессе анализа конкретных исторических и художественных текстов получить не структурную и не функциональную, лингво-эстетическую интерпретацию, а рассматриваться в качестве характеристик модели языковой личности, описание которой позволит выявить сущность национально-культурного своеобразия произведений русской словесности.

Научный анализ исторических текстов обогатит студентов-филологов новыми профессиональными знаниями и идеями, что значимо для формирования их профессиональной компетентности.

Кузьмич В.В., Карлова М.А.

*(Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь)*

ПРОБЛЕМЫ ДЕКОДИРОВАНИЯ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

PROBLEMS OF TEXT DECODING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The problem of understanding of the text is analyzed in this article. It is relevant in connection with the training of foreign students in the Republic of Belarus.

Key words: text decoding, the Russian language, psycholinguistic concept, the concept of the text, a literary text, text contents.

Уже несколько лет в вузах Республики Беларусь обучаются студенты-иностранцы. Обучение по всем предметам для них ведется на русском языке, который у нас является одним из государственных. В основе обучения любому предмету, как известно, лежит адекватное понимание учебного материала.

Понимание текста – исключительно сложный процесс, поэтому существует несколько концепций понимания, каждая из которых в чем-то дополняет друг друга. Одну из таких концепций разрабатывает

известный психолингвист А.А. Брудный. По его мнению, понимание – это последние изменения воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуаций от одного элемента к другому. Результатом процесса понимания является некоторая картина общего смысла текста, который профессор Брудный определил как концепт текста. Другой психолингвист, Л.В. Сахарный, считает, что в понимании текста очень большую роль играют опорные элементы, иначе говоря, ключевые слова текста. Дело в том, что ключевые слова, как правило, повторяются, и поэтому во многом управляют процессом понимания. Показательно, что ключевой ряд часто составляет одно смысловое целое с заглавием текста. Восприятие и декодирование текстов студентами-иностранцами во многом соотносится с восприятием текстов детьми, для которых русский язык является родным. В психолингвистике известны эксперименты среди детей разных возрастов: 3-4 года, 5-6 лет и т.д. По данным Л.В. Сахарного, дети 3-4 лет понимают отдельные слова (денотаты). Отношения же между ними еще не устанавливаются, они могут понимать, о чем текст, но восстановить его не могут и не понимают, что конкретно говорилось в нем. В этом возрасте текст распадается на цепь отдельных высказываний, смысл их существует отдельно, они никак не связаны для ребенка друг с другом. Ребенок понимает 3-4 слова-денотата, и одну, максимум- три, межпредметные связи. По смыслу ребенок в 3-4 года воспринимает не весь текст, а структуру отдельного высказывания. «Взрослое» восприятие от «детского» отличается пониманием большого количества межпредметных (межденотатных) связей.

В 4-5 лет появляются механизмы агглютинации (склеивания) смысла. То есть, смыслы отдельных высказываний как бы склеиваются и появляется единый концепт, смысл) текста. Ребенок уже, хотя и довольно примитивно, может сказать, о чем текст и рассказать, что именно происходит. Дети устанавливают 61% предметов-денотатов, т.е. о чем текст, и 39% предметных связей. У детей старше 5-6 лет субъектная модель (понимание текста уже приближается к объективной. Они понимают 85% денотатов и 65 % связей). Студенты-иностранцы, по нашим наблюдениям, способны декодировать именно такой объем информации. Учебные тексты для студентов-иностранцев должны быть направлены на обучение адекватному декодированию текста. Для этого приводятся списки ключевых слов, дается их толкование, вводятся синонимы и т.д.

Результатом понимания текста должно быть, как уже указывалось, формирование *концепта* текста. Концепт следует понимать в виде высказывания, сжато передающего содержание текста, в виде единства темы и ремы. Таким образом, понимание текста в целом можно рассмотреть как процесс свертывания содержания, краткие обобщающие суждения. Авторы большинства учебных текстов ставят перед собой скромную задачу ввести новый учебный материал по определенным темам и добиться адекватного понимания. Следует отметить, что степень декодирования текста, естественно, варьируется, но никогда не может быть максимальной, как по объективным, так и по субъективным причинам. Одной из причин неполного понимания смысла, заложенного в тексте, может быть наличие скрытых смыслов, подтекста. В норме люди, хорошо владеющие языком, умеют правильно синтезировать мысль, а также увидеть в тексте скрытое содержание, т.е. подтекст. Однако недостаточный уровень владения русским языком не позволяет студентам-иностранцам адекватно воспринимать художественные тексты. В непонимании подтекста студенты-иностранцы во многом схожи с детьми. Проиллюстрируем это на примере текста стихотворения Ильи Эренбурга «Да разве могут дети юга»:

Да разве могут дети юга,
Где розы блещут в декабре,
Где не разыщешь слова "вьюга"
Ни в памяти, ни в словаре,
Да разве там, где небо сине
И не слиняет ни на час,
Где испокон веков поныне
Все то же лето тешит глаз,
Да разве им хоть так, хоть вкратце,
Хоть на минуту, хоть во сне,
Хоть ненароком догадаться,
Что значит думать о весне,
Что значит в мартовские стужи,
Когда отчаянье берет,
Все ждать и ждать, как неуклюже
Зашевелится грузный лед.
А мы такие зимы знали,
Вжились в такие холода,
Что даже не было печали,

Но только гордость и беда.
И в крепкой, ледяной обиде,
Сухой пургой ослеплены,
Мы видели, уже не видя,
Глаза зеленые весны.

С одной стороны, составители учебного пособия учли даже адресата текста: большинство студентов-иностранцев, обучающихся в наших вузах именно «дети юга», приехавшие из Туркмении. Однако дело в том, что этот текст изучается в рамках темы «Погода. Атмосферные явления. Поры года».

Авторы учебника по РКИ дают к этому тексту задания типа:
Опишите особенности зимы в России.

Как происходит таяние снега? Какая весна на юге? Почему в словаре жителей юга нет слова «вьюга»? Как вы понимаете значение этого слова и т.д.

Но оказывается, автор вложил в содержание совсем другой смысл: ожидание весны – хрущёвской оттепели 60-х годов, когда тронется «грузный лёд» советской бюрократической машины и страна вдохнёт свежий ветер свободы, свободы духа, свободы личности, свободы творчества. Таким образом, подтекст этого стихотворения остается абсолютно непонятым не только студентами-иностранцами, но и самими составителями учебника. В известном смысле, содержание текста профанируется, так как идея художественного текста принесена в жертву чисто методической задаче введения метеорологической лексики и фразеологии. В том же пособии при изучении темы «Одежда» авторы ничтоже сумняшеся приводят в качестве примера отрывок из стихотворения А. Ахматовой: «Я надела узкую юбку, чтоб казаться еще стройней». Причиной подобных казусных явлений является, на наш взгляд, неправомерное восприятие авторами учебников художественных текстов как учебных. Специфика же именно художественных текстов не учитывается.

Литература

1. Брудный А.А. Проблема языка и мышления – это прежде всего проблема понимания / А.А. Брудный // Вопросы философии. – №10.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., – 2001.
3. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.

Курбангалиева А.А., Исакова З.З.

(Башикский государственный университет, г. Уфа)

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ДОТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ

METHODS OF READING INSTRUCTION ON THE PRETEXT LEVEL

The article analyzes the ways of reading instruction. Pretext level has its aim in the process of teaching. The rules of reading are taught on this level.

Key words: reading instruction, pretext level, the process of teaching, the rules of reading.

В процессе преподавания иностранных языков чтению отводится ведущая роль, так как оно выступает и в качестве цели обучения, и в качестве средства обучения. В обучении чтению важным является обучение чтению вслух, которое способствует формированию всех видов навыков, необходимых в последующем самостоятельном изучении иностранного языка, и совершенствованию речевых умений. В соответствии с этим цель нашей статьи – описание приемов работы при обучении чтению на начальном этапе.

При обучении чтению вслух на начальном этапе можно условно выделить дотекстовый и текстовый периоды.

Цель дотекстового периода заключается в отработке первичной материи – графики, то есть отправного момента в восприятии при чтении; если в устной речи абсолютным обозначающим является фонема, то при чтении такую роль выполняет графема [Ощепкова 2005: 16]. Графемы вводятся еще во время устного вводного курса в последовательности, позволяющей прочесть сначала слоги, а затем слова и словосочетания, усвоенные в устном вводном курсе.

Для лучшего усвоения особенностей графики, ее дифференцирующих признаков следует пользоваться приемом «печатания». Овладение учащимися написанием печатных букв активизирует восприятие учащимися печатного шрифта.

Изучив все согласные буквы, параллельно увеличив свой словарный запас, ученики приступают к чтению гласных букв в различных словах.

В дотекстовый период осваиваются также правила чтения. Обычно они распространяются на буквосочетания, овладение которыми способствует предвосхищающему узнаванию слов. На этот же период приходится усвоение простейшей символики, необходимой для последующей разметки текстов (вертикальные черточки для обозначения пауз, знак словесного и фразового ударения, знак повышающегося и понижающегося тона и т.д.).

В дотекстовый период учащиеся учатся читать не только слова, но и словосочетания и простые предложения.

Итак, обучение чтению на дотекстовом этапе играет важную роль. Оно способствует определению и формированию речевой задачи для первого прочтения, создает необходимый уровень мотивации у учащихся. По возможности учитель должен на этом этапе прочтения сократить уровень языковых и речевых трудностей.

В этой части своей работы мы бы хотели продемонстрировать упражнения, которые применялись на уроках в пятых классах с целью ориентира учащихся на успешное овладение чтением на немецком языке.

Хотелось бы отметить, что в традиционной методике обучение чтению происходит после изучения всех букв алфавита. При работе с данным учебником Horizonte 5 [Аверин, 2013], процесс изучения букв немецкого алфавита происходил параллельно с процессом обучения чтению. Буквы предъявлялись не в той последовательности, как они представлены в алфавите, а в зависимости от частоты их появления в речевых моделях, которыми овладевают дети. Дети знакомились с особенностями чтения немецких букв и буквосочетаний, дающих определенные звуки. Для закрепления знаний использовались следующие упражнения:

1) Написать букву на спине у соседа, тот должен догадаться, какую букву написали.

2) Учитель показывает учащимся карточки с различными буквосочетаниями и буквами алфавита, которые представляют для детей особую трудность. Учащиеся должны правильно их воспроизвести.

A, C, E, G, H, I, J, R, U, V, W, Y, Z, ß, Ä, Ö, Ü
ch, sch, tsch, sp, st, chs, ck, th, tion, ei, eu, au, äu

3) На доске написана буква «о». Вопрос к классу: Какие буквы можно получить, если добавить к букве «о» другие элементы?

O - a, b, d, o, a, g

4) Впишите недостающие буквы по алфавиту:

- **b** - - - **f** - - - **i**

5) Буквы-мамы разговаривают по телефону с буквами-дочками. Найдите эти буквы и соедините их.



После ознакомления с буквами и буквосочетаниями учащиеся читали слова, применяя уже полученные знания:

1) Найдите спрятавшиеся слова и выпишите их:

**CHKINORMUSICCLSCHWIMMENPCCOMPUTERGAN-
NAWKARATEZVOLLEYBALLKDDEUTSCHENGLISCHLAR-
GUTENTAG!**

2) Прочитайте слова и поставьте знак «+» в первую колонку, если буква „h“ произносится, и во вторую, если буква „h“ не произносится:

	Ja	Nein
Haus		
Zehn		
Hund		
Sohn		
Wohnung		
Heißen		
Sehr		
Hier		
Haben		
Wohnen		

3) Соотнесите картинку и слово, которое ее обозначает:

Music
schwimmen

Karate

Volleyball

Tischtennis

Fußball

4) Даны слоги. Нужно собрать слова и выражения.

5) Вписать в слова недостающие буквы и правильно их произнести:

he__en, s__wi__men, wo__nen, ko__en, wo__er, __pi__len

Также для лучшего усвоения учащимися правильного произношения некоторых гласных и согласных буквосочетаний мы использовали чтение рифмованных текстов.

Как уже упоминалось в теоретической части, при обучении детей чтению вслух используется эталон. Это может быть как аудиозапись, так и голос учителя. Детям особенно нравятся различные рифмовки, т.к. они, как правило, имеют довольно таки забавный перевод, что не может не завлечь детей, и при чтении рифмованных текстов дети легче и быстрее усваивают правила чтения тех или иных звуков и сочетаний букв.

Ниже приведены примеры коротких рифмовок, которые использовались на уроках в качестве фонетической зарядки:

Eine kleine Dickmadam

Fuhr einst mit der Eisenbahn.

Eisenbahn, die krachte

Dickmadam, die lachte.

Eins – zwei

Polizei,

Drei – vier

Wildes Tier,

fünf – sechs

böse Hex',

sieben – acht

gute Nacht,

neun – zehn,

der muss suchen gehen.

Mein ist nicht dein

Groß ist nicht klein

*Jung ist nicht alt
Warm ist nicht kalt*

*Ich, nicht, mich,
lustig, richtig, ich,
fertig, fleißig, sich,
dich, mich, nicht*

*Schwarze Katzen,
Katzen kratzen.
Kratzen schwarze Katzen.
A, e, i, o, u – aus bist du!
A, e, i – kommt wir laufen **Schi!**
I, e, o – Da sind wir alle froh!
A, i, u – wer **läuft** am **schnellsten?** – Du!*

Рифмовки обязательно должны быть записаны на доске. Далее учащимся предлагается образец чтения (звукозапись/голос учителя). После прослушивания:

- Учащиеся построчно читают хором за учителем
- Отдельные ученики читают определенные строки текста
- Учащиеся читают построчно «по цепочке»
- Конкурс между группами/рядами построчного чтения текста.
- «Репетиция» в виде чтения про себя – учащиеся читают индивидуально
- Учащимся предлагается индивидуальное чтение вслух (с места или у доски). Форма проведения – конкурс. Остальные ученики читают одновременно шепотом/про себя, затем высказывают свое мнение: кто читал лучше всех, какие ошибки допущены другими. Ученики выражают свое мнение с помощью карточек (лицо с улыбкой – если понравилось, и грустное лицо – если не понравилось).

Всё вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Чтение представляет собой не только средство обучения языку, но и самостоятельный вид речевой деятельности. Обучение всем видам чтения является важной задачей учителя.
2. Существуют различные классификации видов чтения по различным признакам: аналитическое и синтетическое, переводное и беспереvodное, подготовленное и неподготовленное и другие. Все они очень важны на разных этапах обучения.

3. На начальном этапе обучения чтению необходимо выделять два этапа: дотекстовый и текстовый.

4. Разработанные нами упражнения будут способствовать успешному овладению навыками чтения на немецком языке на начальном этапе обучения.

Литература

1. Аверин М.М. Горизонты (Horizonte) Учебник. 5 класс (ФГОС). – М.: Просвещение, 2013.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1977. – 278 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: учеб. пособие для студентов пед. колл. / И.А. Зимняя – М.: РАО/МПСи, 2001. – 396 с.
5. Ощепкова Т.В. Приёмы обучения различным видам чтения / Т.В. Ощепкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №3. – С. 14-17.

Курочкина Е.А., Микаилова Н.Г.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

TEACHING THE DIALOGICAL SPEECH AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

This article considers the problem of teaching the dialogical speech at foreign language lessons. The author describes the features of dialogical speech as one of the main forms of speech activity. The most effective way to learn languages is the game as an important means of creating a situation of communication.

Key words: dialogue, foreign language lesson, speech activity.

Овладение диалогической речью как одной из основных форм речевого общения является важным элементом обучения иностранным языкам в средней школе. Диалогическая речь – процесс обще-

ния, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц [Агаева 2011: 92]. В основе любого диалога лежит реплицирование, поэтому диалогическая речь является *рецептивно-продуктивным* видом деятельности.

В *психологическом* плане отмечают следующие особенности диалогической речи: спонтанность, эмоциональность, мотивационная обеспеченность, ситуативность.

К *лингвистическому* компоненту относят весь необходимый языковой и речевой материал: эллиптические предложения, разговорные клише, модальные слова и невербальные средства общения [Филатов 2004: 263].

Основной структурной единицей обучения является диалогическое единство, образуемое парой реплик: реплика-стимул + реплика-реакция.

Диалогические единства могут быть разными по структуре. Наиболее распространенные из них: [URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library>]

- вопрос – ответ, н-р: *Can you skate or ski? – I can ski.*
- вопрос – вопрос, н-р: *Will you help me? – What shall I do for you?*
- просьба – сообщение, н-р: *Give me your pencil, please - I'm sorry, but I need it.*

Данные типы диалогических единств определяют типы диалога, среди которых основными являются: диалог – односторонний расспрос (интервью); диалог – двусторонний расспрос; диалог – обмен мнениями.

В структуре данных типов диалогов лежат однотипные диалогические единства, находящиеся в логико-смысловой зависимости – микродиалоги.

Тематический микродиалог – самая крупная структурная единица диалогической речи, т.к. включает в себя несколько микродиалогов, объединенных одной ситуацией общения.

В методике преподавания иностранных языков сложилось два пути обучения диалогической речи: дедуктивный (путь «сверху») и индуктивный (путь «снизу») [Филатов 2004: 266].

В первом случае обучение начинается с целого диалога-образца, который воспринимается как структурно-интонационный эталон, а во втором предполагает путь от усвоения отдельных реплик к самостоя-

тельному ведению диалога на основе учебно-коммуникативной ситуации.

Система по обучению диалогической речи включает в себя следующие упражнения: [Гальскова 2003: 145]

- подготовительные упражнения, формирующие материально-операционную систему говорения (упражнения на имитацию, воспроизведение диалогов-образцов, подстановку реплик диалога и т.д.);
- условно-коммуникативные, связанные с решением конкретной коммуникативной задачи, при которых учащиеся приобретают умения реплицировать: вопросно-ответные, репликовые (утверждение-вопрос, утверждение-утверждение, утверждение-отрицание) и условную беседу, которая стимулирует речь учащихся с помощью разворачивающегося на определенную тему начального высказывания.

Немаловажная роль в процессе обучения диалогической речи отводится играм. Например, игра «карусель» – движение учеников по кругу, при этом внешний круг обменивается вежливыми репликами с внутренним кругом.

В процессе перехода к этапу ведения условно-свободной беседы возможно проведение ролевых игр или «круглых столов».

Особое значение ролевая игра имеет для подростков, т.к. позволяет детям проявлять инициативу и самостоятельность. Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей и игровой проблемной ситуации. Поведение каждого участника зависит от коммуникативной цели и речевого поведения партнеров. Темой ролевой игры могут быть «Интервью» или «Прием на работу» [URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library>].

Таким образом, для того чтобы обучение диалогической речи носило коммуникативный характер, необходимо использовать разнообразные игры и инсценировки. Чувство равенства и ощущения успешности задания дает возможность ученикам преодолеть стеснительность, способствует свободному общению на иностранном языке и лучшему запоминанию речевых образцов, характерных для той или иной ситуации.

Литература

1. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / О.В. Агаева // Актуальные задачи педагогики: материа-

лы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 92-94.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.

3. Филатов В.М. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 412 с.

4. Межонова В.И. Методы и приемы обучения диалогической речи. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannyye-yazyki/angliiskii-yazyk/library>

Локманова Г.Р.

(СОШ №3 г. Лянтор Тюменской области, ХМАО-ЮГРА)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ: ЕГО РОЛЬ И СРЕДСТВА В ВЫЯВЛЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGICAL MONITORING: ITS ROLE AND MEANS IN QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS

The role of pedagogical monitoring in the educational process is analysed in the article. There are different means of monitoring which are used nowadays.

Key words: monitoring, educational process, means.

В Федеральной целевой программе развития образования одним из основных направлений реализации программных мероприятий по решению стратегических задач развития системы обеспечения качества образования называется создание общероссийской системы оценки качества образования, согласованной по всем уровням и ступеням образования, что в итоге позволит обеспечить его качество и доступность.

Основная цель определяется как повышение качества образования, степени его практической направленности как условия адаптации выпускников системы общего образования к жизни в обществе, гарантии их жизненного успеха.

Накопление знаний, переход к новым технологиям приводят к осознанному пониманию пересмотра не только того, чему мы учим наших детей, но и того, как мы это делаем.

Наряду с различными формами, методами, видами внутришкольного контроля в образовательных учреждениях разрабатывается и вводится школьная модель мониторинга. Мониторинг в образовательном учреждении направлен на комплексное динамическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения.

Так как одна из целей образования – это создание образовательного пространства школы, которое позволит обеспечить личностный рост обучающегося и его подготовку к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизни в условиях современного общества. Выполнение поставленной цели зависит от качества преподавания. Преподавание, или деятельность учителя на уроке, рассматривается как важнейшая составная часть образовательного процесса. На подготовку и проведение урока уходит основная доля трудозатрат учителя. Более того, результаты образования, выраженные в достижениях обучающихся, значительным образом зависят от качества преподавания, качества проведения урока. От того, каким будет качество преподавания и проведения уроков, какими будут взаимодействия учителей и обучающихся, учителей и администрации зависят достижения наших учеников, их личностный рост. А чтобы добиваться высокой результативности на экзаменах необходимо вовремя отслеживать динамику роста и развития в процессе обучения, т.е. вовремя проводить комплексный педагогический мониторинг. Внедрение мониторинга осуществляется в каждом образовательном учреждении. Однако практический опыт показывает, что многие из нас утопают в собранной информации и не всегда успевают использовать ее в полном объеме. Я для себя выделила, что именно мониторинговые исследования:

- помогают каждому члену образовательного процесса осмыслить собственную деятельность;
- определить, насколько рациональны педагогические и дидактические средства, используемые в процессе обучения;
- насколько они адекватны целям образовательного процесса и возрастным особенностям школьников.

Одним из важных структурных элементов каждого урока и всего процесса обучения в целом является проверка знаний и умений уча-

щихся. Она всегда находится в зоне пристального внимания учителя, свидетельствует о результатах обучения. Хороший учитель не станет излагать новый материал, пока не убедится в полном понимании и усвоении всеми учащимися только что пройденного. Мониторинг является одним из средств педагогического контроля. Я на своих уроках использую такие средства педагогического мониторинга как: мониторинг самостоятельной работы учащихся, теоретических заданий, анкет.

Письменную проверку знаний учащихся используют в целях диагностики умения применять знания в учебной практике. Письменный мониторинг осуществляется в виде пятиминутных тестов, контрольных самостоятельных работ. Пятиминутные тесты как форма письменной проверки знаний одновременно большого числа учащихся очень удобно нужно совсем немного времени для проверки.

Систематическое проведение пятиминутных тестов оказывает на учащихся психологическое и воспитательное воздействие. Они учащаются вдумчиво и серьезно учить материал. Готовясь к уроку, они предполагают, какие вопросы будут проверены учителем фронтально, какие – индивидуально, а какие – в форме пятиминутного теста. Учащиеся привыкают к тому, что знания каждого из них будут тщательно проверены и оценены. Это воспитывает дисциплину труда, трудолюбие. Пятиминутные тесты помогут учителю отследить «слабые» моменты.

Отрицательные стороны такого мониторинга – педагог не может отследить у каждого учащегося что конкретно вызывает у него затруднения: это могут быть затруднения восприятия теоретического материала, либо затруднения на грамматическом уровне.

Именно поэтому письменный мониторинг не может быть единственным критерием отслеживания знаний умений и навыков.

Еще одним видом проверки знаний является использование машинно-ориентированных обучающих программ, в которые включены всевозможные тренажеры, тестовые задания как в режиме on-line, так и режиме off-line. В качестве примера могу привести учебно-методическую программу «English for pupils». Этот электронную программу я использую на уроках английского языка, так и для мониторинга отдельных учащихся 5 классов, для выявления первого уровня усвоения материала.

Для реализации мониторинга качества преподавания необходимы эффективные инструментальные средства сбора данных, отвеча-

ющие требованиям, предъявляемым к качеству измерений. Унифицированным средством экспертизы качества преподавания является анкета. Анкета как шкалированная модель объекта исследования должна отражать основные свойства объекта, быть компактной, лаконичной, а ее смысловое содержание не должно выходить за пределы компетенции экспертов, ее использующих. Использование шкалированной анкеты позволяет производить математическую обработку данных, получать принципиально новую обобщенную информацию, пригодную для целей управления, основанном на принципе гуманизации и гуманитаризации. Компактность анкеты позволяет избежать необоснованных трудозатрат при проведении оценок и обеспечить технологичность процесса измерений.

Ежегодно (в разных классах и в разное время) я провожу тестирование учащихся и родителей с целью определения их интереса к изучаемому материалу, теме, методике ведения урока, а также их затруднений при изучении.

Пример анкеты:

1. Что нужно сделать для развития интереса к английскому языку?
2. Нравится ли вам английский язык?
 - Если да, то почему? (Если нет, то почему?):
 - интересно или нет;
 - учитель объясняет трудно или легко;
3. Хотите ли Вы посещать факультатив?
4. Хотите ли Вы принимать участие во внеклассной работе по английскому языку?

Оно помогает более четко конструировать и проводить уроки при сохранении интереса учащихся к предмету. Особое внимание уделяется активизации деятельности всех учащихся, включая слабых, «равнодушных», «трудных», с тем, чтобы все были заинтересованы и включены в том или ином виде в активную работу и как следствие был высокий процент выборности экзаменов и процент качества при итоговой аттестации, потому что только результаты итоговой аттестации – показатель качества образования.

Таким образом, организация мониторинга качества образования дает возможность принимать соответствующие управленческие решения и прогнозировать учебные ситуации на следующий учебный год; оперативно вмешиваться и вносить соответствующие коррективы в педагогический процесс; конкретно планировать работу соответ-

ствующей проблемы с учителями и учениками; создавать условия для сравнения собственной оценки деятельности с независимой оценкой. Создание ситуации, по которой сам учитель заинтересован в независимой объективной оценке своей работы. Обеспечение механизмами регулирования целей и путей их достижение; выявление ошибок в самых целях, планах, нормах, которые установлены администрацией школы; возможности учителей, родителей увидеть объективную картину учебно-воспитательного процесса и другие.

Лунгу И.А.

*(Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Бендерский политехнический филиал, г. Бендеры, Молдова)*

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОДУКТИВНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

COMMUNICATIVE CONTEXT IN THE FORMATION OF PRODUCTIVE GRAMMATICAL SKILLS

The formation of grammatical skills at the lessons in the higher school is analyzed in the article. Different methods used by a teacher are described here.

Key words: grammatical skills, communicative context, productive skills, role-play.

Развитие международных деловых контактов, внедрение новых технологий в значительной степени обусловили повышение требований к уровню владения иностранным языком специалистами любого профиля, поэтому основной целью курса «Иностранный язык» в очном неязыковом вузе является обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка, как в повседневном, так и в профессиональном общении, что предполагает умение говорить и понимать на слух диалогическую и монологическую речь в рамках бытовой, а также профессиональной коммуникации; вести диалог на бытовые и профессиональные темы общего характера.

Однако выпускники неязыковых вузов, как правило, не владеют основами иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенцией. Они зачастую оказываются не в состоянии

не только вести беседу с зарубежными коллегами, но и испытывают значительные трудности при понимании иноязычных аутентичных источников по специальности.

Невладение иностранным языком специалистами отрицательно сказывается на процессах интеграции в международном экономическом пространстве. Зачастую преобладающими способами изучения иностранного языка является у большинства студентов бессмысленная зубрежка иностранных текстов попеременно с грамматическими упражнениями. Следует заметить, что в последнее время появились системные разработки методики обучения в неязыковых вузах.

Опыт работы в неязыковом вузе показывает, что многие неуспехи в обучении иностранным языкам объясняются отсутствием у студентов элементарных лингвистических знаний.

Опыт свидетельствует, что для студентов большую трудность в изучении иностранного языка представляет грамматика, а именно такие грамматические явления как: видовременные формы глагола, которых гораздо больше в английском языке, чем в родном, предлоги, артикли и многие другие явления. Зачастую это происходит так же, из-за того что некоторые особенности грамматики английского языка могут показаться студентам нелогичными из-за их непохожести на соответствующие структуры их родного языка.

Таким образом, в неязыковом вузе в процессе формирования отдельных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции необходимо формировать все ее компоненты, и в первую очередь лингвистическую компетенцию, которая является фундаментом, без которого может разрушиться любое здание коммуникативности.

Решение этой проблемы видится в применении экспликативно-коммуникативной методики для формирования лингвистической компетенции, которая предусматривает рациональное сочетание объяснительно-иллюстративного и коммуникативного обучения. Необходимо объяснить грамматические явления, непонятные студентам, настроить их на серьезную работу по усвоению этих явлений и выработке грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности в пределах определенного программой грамматического минимума. Процесс овладения иностранным языком должен иметь активный, осознанный и творческий характер, а в качестве критерия усвоения языка должна выступать не только языковая корректность, но и результативность выполнения той или иной ком-

муникативной задачи, от качества решения которой зависит процесс взаимопонимания коммуникантов.

При организации тренировки грамматического явления следует учитывать следующие требования к данной фазе: тренировка грамматического явления должна осуществляться в коммуникативном контексте, в условиях, имитирующих процесс общения, в содержательно значимых для студентов упражнениях.

Одним из наиболее эффективных методов формирования продуктивных грамматических навыков является учебно-речевая ситуация.

Для тренировки грамматических структур должны создаваться реальные ситуации, в которых каждый участник коммуникации выступает в собственной роли или «принимает» роль другого лица. Задания могут быть связаны с решением проблемы.

Использование общей, вызывающей у студентов интерес проблемы, может побудить их к развернутым высказываниям, в которых они выражают и аргументируют свою точку зрения. Таким образом, происходит интеграция упражнений в коммуникативные задания через их представление в виде проблемных и творческих задач.

При изучении иностранных языков в собственной стране у обучаемых сохраняется отношение к иностранному языку как к учебному предмету вследствие того, что оно осуществляется в условиях искусственно созданной языковой среды, в придуманных условных ситуациях общения, на определенном языковом материале и тематике, ограничено временем, отводимым на учебные занятия.

Кроме того, языковая среда создается на занятиях посредством моделирования серий профессионально ориентированных учебно-речевых ситуаций или ролевых игр, как разновидности таких учебно-речевых ситуаций, где обучаемым предоставлена возможность сыграть роль «я» в стране изучаемого языка, а также роль носителя языка. Но речевой можно назвать лишь такую ситуацию действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию.

Таким образом, очевидно, что ситуация является главным условием и формой функционирования общения, а основная ее функция заключается в том, что она вызывает мотив и потребность общения и определяет конкретные речевые действия коммуникантов.

Следовательно, учебно-речевую ситуацию, возможно, определить как специально смоделированную в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности, при этом обучаемый представляет собой субъек-

та учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением определенной учебной задачи.

Среди эффективных средств активизации процесса формирования продуктивных грамматических навыков особое место принадлежит учебной ролевой игре, представляющей собой целенаправленную организацию учебно-игровых взаимодействий обучаемых в процессе моделирования ими целостной профессиональной деятельности специалиста.

В практике обучения термин «ролевая игра» обозначает широкий круг практических и коммуникативных заданий. Ролевая игра заставляет обучаемых представить себе ситуацию, в которой они могут выступать в своей собственной роли или сыграть роль какого-нибудь лица. Ситуации могут быть реальными или нереальными для обучаемых на данном этапе, а также могут обращаться к фантазии. Все виды ролевой игры полезны, и вопрос, собственно, заключается в поддержании баланса между реалистичными заданиями и придуманными ситуациями, которые обеспечивают мотивацию при тренировке грамматического явления.

Игровое проектирование может перейти в реальное проектирование, если его результатом будет решение конкретной практической проблемы, а сам процесс будет перенесен в условия действующего предприятия.

Рассматриваемая с позиций учебной деятельности как сложная педагогическая технология, учебная игра представляет собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью студента.

Сущность ролевой игры как средства обучения состоит в ее способности служить целям обучения и воспитания, а также в том, что она переводит указанные цели в реальные результаты. Способность эта заключена в игровом моделировании в условных ситуациях основных видов деятельности личности, направленных на воссоздание и усвоение социального и профессионального опыта, в результате чего происходит накопление, актуализация и трансформация знаний в умения и навыки, накопление опыта личности и ее развитие.

Игра раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои собственные возможности в отдельности и в совместной деятельности с другими участниками. Студенты становятся творцами не только профессиональных ситуаций, но и «создателями» собственной личности. Они решают задачи

самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. В этом им помогает преподаватель.

Трансформация личностных качеств студентов происходит на всех уровнях подготовки и проведения игры. Перед студентами ставится цель вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель, как правило, рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист. В то же время студент учится преодолевать трудности вербального (словесного) и невербального (языка жестов) общения.

В процессе подготовки и проведения ролевой игры каждый студент должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель обязан помочь студенту стать в игре тем, кем он может стать, показать ему самому его лучшие качества, которые могут раскрыться в динамике общения. Успех в имитируемой ролевой деятельности вызывает у исполнителей веру в свои силы и возможности, желание вновь пережить игровые ситуации, чтобы найти в себе нечто новое, профессионально важное.

Подготовка игры является многоступенчатой процедурой и зависит от ряда субъективных или объективных факторов. Вся подготовительная деятельность должна строиться на прогностической основе. Прогнозирование при подготовке дидактической игры дает преподавателю возможность представить проблемную ситуацию, провести многовариантный анализ хода и результатов ролевых действий студентов; выявить вероятные типовые ошибки; определить серию приемов, направленных на стабилизацию психологического режима занятия; установить тенденции и закономерности развития игры с учетом состава участников.

Успешность ролевой игры может быть обеспечена лишь в том случае, если преподаватель сможет:

- создать атмосферу, свободную от страха перед каждым высказыванием;
- снять лексические и грамматические трудности у студентов до начала ролевой игры;
- показывать участникам игры, что он их ценит и уважает, доказывая это индивидуальными заданиями, доверием в самостоятельной организации и проведении тех или иных форм/фрагментов игры;

– интересно и разнообразно организовывать работу с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Главным при формировании продуктивных грамматических навыков является необходимость приблизить содержание и методы обучения иностранному языку к практическим нуждам обучаемых, для чего требуется тщательное изучение целей и задач, стоящих перед данным контингентом студентов.

Именно в этой логике организации обучения иностранному языку, которое начинается с овладения грамотой, лингвистическими закономерностями и правилами и завершается тренировкой в коммуникативно-направленных заданиях, видится нам прорывное направление в обучении студентов-нефилологов иноязычной коммуникативной компетенции.

Литература

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактические аспекты) – Дисс. доктора пед. наук. – М., 1997. – 325с.
2. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникативной технологии (технический вуз, английский язык) – Автореф. дисс. док. пед. наук, М. – 2007. – 49 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроке ИЯ // ИЯШ. – 2000. – №2/3. – С. 3-10.

Мазитова Р.Л.

*(МОБУ СОШ с. Октябрьское Стерлитамакского р-на,
Республика Башкортостан)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

LINGUOCULTURAL APPROACH TO THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT SCHOOL

The new approach to the language teaching is considered in the article as the main strategy. The anthropological paradigm is analyzed in modern methodology.

© Мазитова Р.Л., 2013

Key words: the methodology as the science, anthropological paradigm, linguoculture study.

Современная методическая наука прошла сложный и богатый путь развития. Весь путь развития методической науки представляется как динамика развития различных методов обучения. Как и в любой науке в методике были периоды плавного, поступательного развития методических знаний и накопления новых фактов, когда знания систематизировались, понятия уточнялись.

Однако были и такие периоды в развитии методической науки, когда она бурно наполнялась инновационными идеями о природе обучения иностранным языкам, новыми понятиями, новыми исследовательскими техниками. И тогда принятые ранее методические модели начинали распадаться (мы обычно говорим, что они не соответствовали социальному заказу общества). В эти периоды в развитии методической науки возникали как в рамках образовательной системы так и в обществе дискуссии и споры о сущности процессов обучения иностранным языкам. Так произошло в 80-90 е годы прошлого столетия, когда педагогическая и родительская общественность бурно обсуждала проблему раннего обучения иностранным языкам как одну из возможностей реформирования школьной системы языковой подготовки.

Изменение структуры науки, принципов познания, понятий, категорий происходят и в результате смены научных парадигм, под которыми, известный американский историк и философ Т. Кун понимает «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений». В истории методической науки, при всем многообразии методов обучения иностранным языкам выделяют четыре типа научных парадигм, которые руководили и руководят мышлением ученых в области теории обучения иностранным языкам, определяли и определяют выбор методических подходов для решения исследовательских задач, способов обработки данных и представления выводов исследования. К ним относятся: сравнительно-сопоставительная (лингвистическая), системно-структурная, коммуникативно-прагматическая и антропоцентрическая парадигмы.

В настоящее время наиболее широкой признается антропоцентрическая парадигма. В антропоцентрической парадигме анализируется человек в языке, и язык в человеке. Как видим, эта парадигма

выводит на первое место человека, а язык считается главной характеристикой человека. Находящиеся в ее составе подходы приобретают черты самостоятельных парадигм. Среди них можно отметить межкультурный, личностно-ориентированный, социально-развивающий и др. подходы, которые обосновываются как научные парадигмы.

Одним из основных направлений в современной лингвистике, который формируется в рамках данной парадигмы считается лингвокультурология. В ней все внимание уделяется человеку в культуре и его языку. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это видение мира сквозь призму национального языка. А язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней, и выражает ее. Таким образом, лингвокультурология имеет своим предметом язык и культуру, находящиеся в диалоге. Лингвокультурология связана с лингвистикой и культурологией. Стыковка этих наук происходит через текст. Текст, создаваемый человеком отражает движение человеческой мысли, показывая динамику мысли и способы ее представления с помощью средств языка. Лингвокультурология – лингвистическая наука, поэтому результаты теоретических обобщений могут найти практическое применение в процессе обучения иностранным языкам. Лингвокультурологический подход – это один из наиболее эффективных методов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения языка. Реализация данного подхода должна носить постоянный характер. Для освоения лингвокультурологического компонента у учащихся следует сформировать лингвокультурологические знания: скороговорки, фразеологизмы, пословицы и поговорки, детские стишки, лимерики. Сюда же относятся знание истории страны, знание традиций, обычаев народа, знание особенностей речи жителей страны изучаемого языка. Очевидными плюсами лингвокультурологического подхода на уроках иностранного языка являются повышение интереса к предмету и создание положительной мотивации при усвоении языковых средств. В ходе работы над языковым материалом уточняется и совершенствуется система приемов работы над тем или иным аспектом речи, приобретаются и совершенствуются технические приемы работы со словом. Очень важно и нужно чтобы ученики умели сравнивать, сопоставлять слова, анализировать значения синонимов, выяснять этимологию слов и др. Лингвокультурологический подход вносит свой определенный вклад в формирование разных видов компетенций учащихся – языковую,

речевую, лингвострановедческую, компенсаторную и др. Более того, среди языковых умений выделяется «освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли на иностранном языке» [Примерные программы 2009: 6]. Реализация данного подхода способствует решению образовательных, развивающих и воспитательных целей. Этот опыт позволит сформировать у них умения, которые будут востребованы во всех предметных областях.

Литература

1. Дроздова О.Е. Уроки языкознания для школьников // Иностранные языки в школе. – 2005. – №3.
2. Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. – М.: Просвещение, 2009.

Мухамедьянова А.С.

(МАОУ «Гимназия №4», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ COUNTRY STUDY PECULIARITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article reveals the problem of country study teaching. Geographical «painting» of teaching promotes to intensify communicative motivation of students and to extend their cultural outlook.

Key words: regional geography, intercultural communication, motivation, national culture.

Глубокие изменения в общественной, политической, экономической жизни оказывают большое влияние на развитие системы образования. Перед системой образования встает задача подготовки школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

Современная школа успешно преодолевает инертность традиционных методов обучения иностранному языку, ориентированных исключительно на формирование языковой деятельности [Крупко 2000: 24].

Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект (ЛСА) должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка.

Итак, чему же мы учим, когда обучаем иностранному языку?

Из определения И.Я. Лернера, обучение – это передача молодому поколению культуры в полном объеме. Общий культурный фонд становится достоянием человека благодаря овладению его «разделами»: физическая, музыкальная, эстетическая, художественная культура, как и отдельные школьные предметы: пение – урок музыкальной культуры, урок рисования – урок художественной культуры. Соответственно предмет «иностранный язык» несет иностранную культуру [Брагина 2001: 35].

Для современной методики обучения иностранному языку характерно стремление включать страноведческие сведения из географии, истории, социальной жизни в содержание обучения – в речевой материал и, в частности, в тексты для аудирования и чтения. Лингвострановедческое преподавание помогает учащимся знакомиться с природными, историческими реалиями, духовными ценностями и таким образом осуществлять воспитательное воздействие на школьников, помогает формированию языкового сознания.

Лингвострановедческий подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, т.е. навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны. Ведь восприятие зарубежной культуры происходит через призму собственной. Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический. Первый подход основывается на дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. *Страноведение* понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Термин «*лингвострановедение*» подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Поскольку основным объектом является не страна, а в обобщенном виде культура, фоновые знания носителей языка. Если страноведение является обществоведческой дисциплиной, на каком бы языке она не преподавалась, то лингвострановедение является филологической дисципли-

ной, в значительной степени, преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц.

Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимает носитель языка, ощущается во всех случаях обучения с иностранцами, при чтении художественной литературы, прессы, при просмотре кино и видеофильмов, при прослушивании песен и др. [Ариян 2000: 18].

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий и в языке. Отличительной чертой реалий от других слов языка является характер их предметного содержания, то есть тесная связь обозначаемых реалий предметов, явлений с национальным, с одной стороны, и историческим отрезком времени – с другой. Можно сделать вывод, что реалиям присущ национальный и исторический колорит.

Таким образом, организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая «окраска» обучения в целом, учебных материалов, в частности, будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, расширению общекультурного кругозора, позволит разнообразить приемы и формы работ, апеллировать к интеллекту и эмоциональной сферы школьников, наиболее эффективно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

Литература

1. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в старших классах срудней школы // ИЯШ. – № 2. – 2000.
2. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. – М.: Рус яз., 2001 – 56 с.

3. Крупко А.Г. Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку как фактор развивающего обучения // ИЯШ. – № 6. – 2000.

Николаенко С.В.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

КРИТЕРИИ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

CRITERIA OF SELECTION THE EDUCATIONAL MATERIAL

The article deals with the means, used to solve the problem of standards for selection the educational material preparing for practical lessons of the Russian language as a foreign language in the military school.

Key words: selection of the texts, inductive approach, possessive pronoun "my".

Формирование коммуникативной компетенции является конечным результатом усвоения содержания обучения, его обеих сторон: предметной и процессуальной. Нас интересует текст как вид реализации предметного содержания. «Проблема отбора текстов и приемы работы с ними на занятиях – одна из актуальных и активно разрабатываемых методических проблем» [Щукин 2010: 156]. При подготовке к практическому занятию мы формулируем цели, которые и определяют как структуру занятия, так и отбор изучаемого материала: грамматического и лексического.

На примере практического занятия по введению форм притяжательного местоимения *свой* при изучении темы «Значение, формы изменения и употребления местоимений. Именительный падеж» в программе курса по дисциплине «Русский язык как иностранный» на базовом уровне обучения иностранных военнослужащих покажем, какие критерии отбора учебного материала использовались при подготовке заданий.

На предыдущих занятиях курса обучаемые уже познакомились с притяжательными местоимениями *мой, твой, его, ее, наш, ваш, их*, а также с формами их изменения и употреблением. Кроме того, были введены полные прилагательные. Изученный материал позволил

применить индуктивный метод эксплицитного подхода при введении притяжательного местоимения *свой*. Для этого была организована работа с адаптированным учебным текстом, включающим разные формы притяжательных местоимений.

До чтения текста были даны предтекстовые упражнения на закрепление ранее изученного материала (встречающегося в тексте), после чтения – вопросы на понимание содержания и постановка проблемного вопроса на языковую догадку.

Сам текст включает уже изученные формы и новые лексические и грамматические единицы. В тексте используются реалии повседневной жизни обучающихся.

Приведем фрагмент занятия:

«Предтекстовые упражнения.

1. Словарный диктант. Слушайте словосочетания, пишите антонимы-прилагательные.

Простой вопрос, старшая дочь, широкая река, верный друг, большое письмо, старый мужчина, старый портфель, родной человек, теплая весна, белый шрифт и т.д..

2. Определите личное местоимение по окончанию глаголов, вставьте.

... учимся, ... повторяют, ... гуляете, ... слушаешь, ... спрашивает, ... звоню и т.д.

3. Вставьте притяжательные местоимения. Выполните по образцу.

Образец: Сестра живёт здесь. Это ... комната. – Это её комната.

Курсант учит новые слова. Это ... словарь.

Я читаю журнал. Это ... журнал.

Вы пишете письмо. Это ... ручка и т.п.

4. Распределите существительные в группы по родам и числам.

Комнаты, лампа, карандаши, брат, отец, радио, газета, учебник, письмо, столы, шкаф, карта, портфель, тетрадь, пальто, костюм, папка, словарь, мать, друг, сестра, товарищ, дома, общежитие, окно, журнал, картина, слово, упражнение, книги, машина.

Чтение текста.

5. Прочитайте текст, найдите местоимения, подчеркните, назовите разряд, род, число, падеж.

«Меня зовут Маркос. Я и мои друзья приехали из Никарагуа. Раньше мы ничего не знали об Амурской области. Два месяца мы учим русский язык. Вчера мы с Виктором и Луисом сами ходили в исторический музей, слушали экскурсовода и почти всё поняли.

Я часто звоню маме и рассказываю ей о своей жизни в Благовещенске, о своей учёбе, о своих новых друзьях из Перу, о нашем подготовительном курсе, о нашем факультете, о наших преподавателях. А от мамы я узнаю новости о своей семье: о своём отце, о своих старших братьях и о своей младшей сестре.

Моя подруга живёт в другом городе. Её зовут Анита. Мы с ней общаемся по Скайпу. Она рассказывает мне все новости своей жизни и этого города. Я знаю много интересных событий её жизни».

Послетекстовые вопросы и задания.

6. Ответьте на вопросы: 1) О чём рассказывает Маркос, когда звонит домой? О чём узнает Маркос из рассказа мамы? О чём рассказывает Анита по скайпу? 2) Что означает слово *свой*? 3) С каким членом предложения употребляется слово *свой*, при субъекте или при объекте действия?

7. Обобщите наблюдения, сделайте вывод. Сравните свои выводы с данными таблицы (таблица № 5 из учебника «Дорога в Россию») [Антонова 2012: 17].

Фрагмент таблицы:

Это мой друг. – Я думаю о своём = о моём друге.

о своём (о своей) ≠ о его (о её, об их).

8. На основе анализа таблицы объясните выбор местоимений в двух последних предложениях текста (о *своей* жизни – о *её* жизни).

9. Вставьте местоимения *свой, мой, твой, его, ее, наш, ваш, их* в предложения:

1) Моя сестра рассказывала мне о ____ школе. – Я слушал рассказ моей сестры о ____ школе.

2) Твой брат показал тебе ____ новую машину? – Да, я видел ____ новую машину.

3) Вы поздравили ____ преподавателей с праздником? – Да, мы поздравили ____ преподавателей вчера.

4) Ты говорил маме о ____ успехах в учебе? – Нет, я ещё не говорил маме о ____ успехах.

5) Луис вернул тебе ____ словарь? – Да, я получил ____ словарь.

10. Расскажите о себе, используйте текст как образец.

11. Прочитайте пословицы, переведите, найдите аналогичные в своём языке.

Своя ноша не тянет.

Закаляй своё тело для военного дела.

Всякому мила своя сторона.

Десятое задание нацелено на закрепление нового материала в речи, так как «игнорирование речевой функции при объяснении косвенно приводит к тому, что форма и значение, не «привязанные» к конкретному речевому контексту, быстро забываются или вступают в противоречие и путаются с близкими по форме или значению структурами» [Соловова 2009: 105].

В одиннадцатом задании реализуется социокультурная компетенция через поиск «сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка» [Крючкова 2013: 39].

Таким образом, «лингвистический компонент содержания обучения иностранному языку предполагает отбор необходимого материала: 1) языкового (лексического, грамматического, фонетического); 2) речевого; 3) социокультурного. Критерии отбора могут быть разными, но в их основе всегда лежат такие факторы, как: а) предполагаемый контекст деятельности обучаемых, их реальные запросы, интересы и потребности; б) возраст; в) общий уровень образованности; г) уровень владения языком [Фокина 2009: 54-55]. Кроме того, были использованы принцип концентрического расположения материала, направленность на предикативность и естественность связного текста, индуктивный путь ознакомления с грамматическим материалом, сопровождение таблицами и речевыми образцами.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2012. – 256 с.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 480 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 238 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2010. – 349 с.
5. Фокина К.В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К.В. Фокина, Л.Н. Тернова, Н.В. Костычева. – М.: Изд-во Юрайт, «Высшее образование», 2009. – 158 с.

Пресняков А.Н., Солодуха А.Е.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

THE PROBLEMS OF INTENSIFICATION OF FOREIGN LANGUAGES LEARNING IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR TRAINING MILITARY SCHOOL CADETS

The article deals with the problem of foreign languages learning intensification in the system of pedagogical technologies for training military school cadets.

Key words: foreign language, the intensive training system, the content of the training.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения актуальность проблем систематизации существующих, изыскания и внедрения перспективных технологий обучения курсантов высшей школы в структуре военного образования.

В настоящее время интенсификация и индивидуализация обучения являются наиболее эффективными направлениями совершенствования процесса подготовки специалистов. Об этом много говорят, много пишут, однако именно на этих направлениях существует ряд нерешенных проблем. Одна из причин медленного продвижения по указанным направлениям совершенствования процесса обучения является недостаточная оснащенность педагогического труда дидактически оправданными техническими помощниками.

Говоря об обучении иностранным языкам, необходимо учитывать, что в соответствии с требованиями ФГОС ВПО система освоения этой дисциплины должна отвечать требованиям реализации компетентностного подхода, обеспечивать деятельностное профессионально-ориентированное обучение и предусматривать ситуационно-ролевую обусловленность учебной деятельности и речевого общения. Без методически оправданного и обусловленного применения средств

интенсификации и индивидуализации обучения выполнение этих требований в военном вузе невозможно.

Применение в обучении даже самых современных технических средств (мультимедийных проекторов, документ-камер, интерактивных досок и т.п.), несомненно, украшает занятие и делает изучаемый предмет более наглядным и доступным в изучении, а сам процесс более интенсивным, но редко приносит необходимые результаты в реализации индивидуального подхода. А поскольку в силу разных причин доска, мел и голосовые связки пока остаются наиболее распространенными, и чаще всего исчерпываемыми средствами предъявления учебной информации на занятиях по иностранному языку, при таком оснащении педагогической деятельности трудно рассчитывать на существенный прогресс в интенсификации обучения и практически невозможно выполнить требование индивидуального подхода к обучению.

Идеальным вариантом индивидуальной работы может служить ситуация, при которой каждому курсанту будет выделен один преподаватель. Но поскольку «это неосуществимо, потому что этого не может быть никогда», то напрашивается вывод: выход необходимо искать в совершенствовании методов планирования образовательного процесса по учебной дисциплине и оснащении педагога такими техническими средствами, которые на уровне дублера могли бы частично заменить преподавателя в ходе проведения занятия и расширить возможности обучающегося в самостоятельной работе по изучению дисциплины.

Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам предполагает преобладание на занятиях проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными, использование аутентичных ситуаций общения, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению.

Наиболее эффективна для решения этих задач «система интенсивного обучения» (СИО), разработанная и активно внедряемая «Ассоциацией «Кадры», факультета повышения квалификации преподавателей при Московском государственном техническом университете гражданской авиации. Эта система интенсивного обучения объединяет в себе научный подход в проектировании и реализации образовательного процесса по учебной дисциплине, гарантирующий достиже-

ние требуемого качества, обучения и широкого применения новых компьютерных технологий в образовательном процессе.

Концепция интенсивного обучения включает систему взглядов, положенных в основу разработанной теории и методики системы интенсивного обучения, применяемой не только для обучения иностранным языкам, но и к любой вузовской учебной дисциплине.

Исследования показывают, что обучение в СИО целесообразно рассматривать как процесс взаимосвязанной деятельности преподавателей (преподавание) и обучающихся (учение), протекающей в рамках педагогической системы, включающей как преподавателей и обучающихся, так и цели, содержание, методы, средства, формы обучения и учебно-научную материальную базу.

Представление обучения в виде процесса, протекающего в рамках педагогической системы, позволяет проводить его исследование и разработку как целостного педагогического явления, в котором можно различать ряд сторон: целевую, содержательную, процессуальную, психологическую, логическую и материально-техническую. В центр внимания при этом ставится деятельность преподавателя, направленная на организацию деятельности обучающихся (учение) по усвоению ими содержания обучения на требуемом уровне.

В СИО предусматривается проектирование преподавателем такой деятельности обучающихся, при которой требуемое качество обучения, определяемое его целью (усвоением содержания обучения на требуемом уровне), достигается ценою собственных усилий обучающихся, их напряженной (интенсивной) интеллектуальной деятельностью. Следовательно, интенсифицировать обучение – значит, прежде всего, обеспечить активизацию мышления обучающихся и их познавательной деятельности в целом.

Система интенсивного обучения является результатом интенсификации процесса обучения, т.е. комплексного процесса совершенствования педагогической системы, обеспечивающего повышение эффективности обучения.

Анализ ряда научных работ показывает, что определение интенсификации обучения в вузе не имеет достаточно четкого и однозначного толкования. Вместе с тем, во всех определениях есть крайне важная посылка, которая объединяет их все – всемерная активизация учения с целью повышения качества подготовки специалистов.

Таким образом, под и н т е н с и ф и к а ц и е й о б у ч е н и я в высшем военном учебном заведении следует понимать объективно

необходимый комплексный процесс совершенствования педагогической системы с целью достижения требуемого качества обучения за счет всемерной активизации познавательной деятельности курсантов.

В качестве необходимой составляющей системы интенсификации обучения, учебные вопросы практических занятий по иностранным языкам должны содержать упражнения, тренировки, проблемные и иные задания в различных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и переводе, выполнение которых обеспечивает приобретение обучаемыми требуемых языковых знаний, умений, навыков, формирование в полном объеме коммуникативной компетенции и иных компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО и руководящими документами. Подбор языкового материала и упражнений должен создавать возможности для моделирования на занятиях учебно-речевых ситуаций, с которыми обучаемые могут столкнуться в будущей профессиональной деятельности в качестве офицера, владеющего иностранным языком.

Результатом внедрения системы интенсификации обучения должно стать завершение преобразования традиционного обучения в активное, а затем – в интенсивное.

Традиционный подход к обучению базируется преимущественно на репродуктивных методах, с преобладанием механического запоминания, воспроизведения и упражнениями в качестве основных способов учебной деятельности курсантов и слушателей. Этому подходу присущи интеллектуальная пассивность обучаемых и высокая односторонняя активность обучающихся. При этом хорошо развивает память и воспроизводящее мышление. Однако по характеру интеллектуальной познавательной деятельности роль слушателей и курсантов при традиционном обучении пассивно, что является его сущностным качеством и основным недостатком.

Активное обучение – это активное учение и активное преподавание, тесно взаимосвязанные между собой [Заговязинский 1980: 5-6], [Золотарев 2003: 111] в своих работах подчеркивают, что активное преподавание – это деятельность преподавателя по созданию и развитию условий для активного учения обучающихся в тесном взаимодействии с ними.

Как функциональной системе интенсификации обучения присущи и свои закономерности. Анализ научно-педагогических трудов [Алексахин 2001: 368], [Баранчиков 1990: 123], [Беспалько 1977: 76]

и практики работы вузов позволяет выделить основные их них, а именно:

- зависимость эффективности интенсификации обучения от комплексности и системности проведения мероприятий, их взаимосвязанности и обусловленности;

- зависимость эффективности интенсификации от опережающей научной разработки методик интенсивного обучения;

- зависимость эффективности интенсификации от системы организации образовательного процесса в вузе;

- зависимость эффективности интенсификации от всестороннего обеспечения необходимыми средствами для использования в ходе образовательной деятельности информационных технологий и наличия программных продуктов;

- зависимость эффективности интенсификации от уровня методического обеспечения и подготовки преподавательского состава;

- зависимость эффективности интенсификации от наличия необходимых социальных и мотивационных условий для всех участников образовательного процесса;

- зависимость результатов обучения от рационального сочетания форм, средств и методов традиционного, активного и интенсивного информатизированного обучения.

Рассматривая обучение как деятельность, необходимо определить его цели и выразить их на языке дидактики. Наиболее предпочтительным, при этом, является подход, разработанный под руководством профессора А.А. Золотарева. При этом, исходными посылками выступает то, что содержание подготовки по дисциплине является частью объема содержания подготовки специалиста, а последнее, в свою очередь – частью накопленного человечеством социального опыта.

Содержание обучения, будучи частью социального опыта, копирует в существенных чертах его структуру и включает в себя:

- знания о мире (природе, обществе, человеке, технике), т.е. теоретические знания;

- знания о способах деятельности, т.е. знания об алгоритмах (правилах) выполнения деятельности (действий, операций);

- опыт практической и интеллектуальной деятельности, т.е. умения выполнять деятельность (действия, операции) на основе знаний об алгоритмах;

– опыт творческой деятельности, предполагающий формирование творческих умений осуществлять самостоятельный поиск решения новых для обучающихся проблем;

– опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, формируемый одновременно с усвоением перечисленных выше видов содержания обучения, при учете потребностей и мотивов их деятельности, вызывающих эмоциональные переживания.

Применительно к обучению иностранным языкам это означает, что в качестве учебных материалов для занятий следует использовать аутентичные военные тексты из печатных и электронных СМИ страны изучаемого языка, аудиовизуальные материалы и компьютерные обучающие программы. Содержание обучения языку должно обеспечивать возможность ротации речевого и языкового материала, изученного в различных разделах курса, для решения новых задач, а военно-прикладная направленность обучения определяется предметным содержанием лексики.

Таким образом, цель обучения иностранным языкам – формирование «языковых компетенций» как совокупности взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков адекватных составу содержания обучения, т.е. планируемый (требуемый) результат, достижение которого в ходе интенсивного, дидактического процесса является обязательным, эффективно выполняется в условиях последовательной реализации СИО. Поэтому СИО можно рекомендовать как систему обеспечения надлежащего качества обучения иностранным языкам в военных вузах в современных условиях.

Литература

1. Алексахин А.Т. Научные основы военного обучения: Курс лекций. – М.: ВАФ, 1983.
2. Алексахин А.Т. Основы дидактики высшей военной школы. Учебник. – М.: ОА ВС РФ, 2001. – С. 368-377.
3. Баранчиков А.В. Актуальные проблемы педагогики психологии высшей школы. Учебное пособие. – М.: ВПА. – 1990. – С. 82.
4. Барабанчиков П.И. Интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе. – Л.: ВАС, 1990.
5. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: ВТУ, 1977.

6. Заговязинский В.И. О путях разработки теории активного обучения в высшей школе.//Научные труды: Сборник 73. – Тюмень: Издательство университета, 1980. – С. 5-16.

7. Золотарев А.А. Сборник методических рекомендаций по разработке содержания обучения и дидактических систем. Часть I, II. – М.: МИИ ГА, 1988.

8. Золотарев А.А. Концепция постановки дидактической задачи. Издание 2. – М.: МГТУ ГА, 1994. – 65с.

9. Золотарев А.А. Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения. Монография (сокращенный вариант). – М.: Ассоциация «Кадры», 2003. – 111с.

Прокофьева Т.С.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

LEXICAL GAMES AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

This article contains some examples of lexical games, which can be used at English lessons because lexical games promote the extension of efficiency in learning process. And it develops pupils' mentality, memory and creative ability. Lexical games can be widely used when teaching foreign languages in primary school. Lexical games are one of the means, which form communicative competence.

Key words: Lexical games, types of lexical games, the aim of lexical game, to increase the efficiency of learning process, lexical skills, to have an influence on mentality, memory, initiative.

Учитель иностранного языка находится постоянно в поисках того, что повысит качество и эффективность обучения иностранному языку. Чтобы поддержать интерес детей к своему предмету, стараюсь понять, какие приёмы работы могут увлечь ребят. Большую помощь в решении данных вопросов оказывают игры. Их использование даёт хорошие результаты, повышает интерес учеников к уроку, позволяет сконцентрировать их внимание на главном – овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения. Игра – особо

организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игры помогают детям стать творческими личностями, учат творчески относиться к любому делу. Творчески относиться к делу – значит выполнять его качественно, на более высоком уровне. Творчество – это постоянное совершенствование и прогресс в любой деятельности. Игры приносят детям и взрослым радость.

Игры подразделяются на следующие категории:

1. лексические;
2. грамматические;
3. фонетические;
4. орфографические;
5. творческие.

При изучении лексики напрямую происходит формирование коммуникативной компетенции. Так как начальная школа является первым звеном в системе школьного образования, то её задача состоит в том, чтобы заложить основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей, в том числе, с носителями языка, на элементарном уровне, с учётом реальных потребностей и интересов детей этого возраста.

Цель лексической игры:

1. тренировать учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке;
2. активизировать речемыслительную деятельность учащихся;
3. развивать речевую реакцию учащихся.

Игры можно использовать на этапе первичного закрепления материала, непосредственно после введения новой лексики. На последующих уроках, игра становится способом повторить изученный материал. Игра – хороший способ активизации активности детей на уроке. После сложных упражнений, игра – это способ расслабиться и снять напряжение. Игры помогают снять скованность, особенно, если исключить из них элемент соревнования или свести его к минимуму. Застенчивый и слабый ученик почувствует себя более уверенно и будет участвовать в игре активнее, если цель игры – просто повеселиться, а не считать очки и выигрывать. Хотя элемент соревнования часто добавляет оживление и повышает активность, именно он создаёт большое психологическое давление на учеников, они боятся не справиться с заданием, что выводит из игры застенчивых и отстающих. Приведу несколько примеров игр, которые используются на своих уроках в начальных классах.

1. Игра «Snowball» проводится с целью активизации лексических навыков. Данную игру можно провести как между командами, так и между несколькими учениками, вызвав их к доске. Например, задаем тему «Food». Первый ученик называет одно слово, второй должен повторить его слово и сказать свое. Таким образом, у детей развивается память, внимание и умение слушать друг друга.

2. Игра «Wordchain» развивает умение правильно соотносить графический и слуховой образ слова. Дети должны составить цепочку слов, чтобы каждое последующее слово начиналось на последнюю букву предыдущего. Чтобы усложнить задание, можно ограничить тему или нарисовать на доске длинный прямоугольник, разделить его на квадраты, определив тем самым количество букв в каждом слове. И, наоборот, под каждым предполагаемым словом разместить картинку, чтобы ребенок знал какое слово надо вписать в клеточки. Таким образом, ему останется только правильно его написать.

3. Игра «What can you see?» способствует развитию внимания, памяти, логического мышления. Детям показываются картинки на тему «Животные». Но каждая из картинок закрыта листком бумаги, в котором прорезана круглая дырка. Учитель водит по картинке этим листком и дети, видя только фрагменты данной картинки, должны догадаться, кто там изображен. Игра может проводиться по любой теме.

4. Игра «Капризный ребенок». Целью игры является введение речевого образца «I want a ...». На столе у учителя стоят разные игрушки-животные. «Дети, представьте, что вы зашли в магазин игрушек, но вы такие невоспитанные, что сразу стали просить у мамы все подряд: «I want a frog. I want a dog...».

5. Игра – тренировка употребления речевого образца «Do you have...?» в речи. Четыре ученика встают лицом к классу, держа за спиной игрушечных животных. Те, кто находится в классе, должны отгадать этих животных, задавая вопрос «Do you have a lion? Do you have a bear? ...». Таким же образом можно тренировать вопрос «Is it...?».

Использование на уроках и во внеклассной работе игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку.

Прудникова Е.А.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ВИДЕОФИЛЬМОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

PECULIARITIES OF USING A VIDEOFILM IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH

The main idea of the article is the importance of videofilms in the process of teaching the cadets of the military school.

Key words: authentic videofilms, communicative competence.

В современном мире знание иностранных языков является необходимостью, большей популярностью пользуется английский язык, так как имеет статус международного языка. Исходя из требований к современному образованию и необходимости выполнения социального заказа воспитания компетентной личности, каждый преподаватель вынужден решать многие задачи по поиску современных путей обучения, делая его увлекательным и соответствующим стандартам.

Интерес и мотивация к изучаемому языку завит от технологий и методов, которые использует преподаватель на занятии. Высокоэффективным творческим реализующим разнообразные формы развития воспитания и обучения, на мой взгляд, является применение видео на занятиях по иностранному языку. Такой способ организации учебной деятельности позволяет в увлекательной творческой форме продуктивно решать все задачи занятия, осуществлять обучающую, коммуникативную, познавательную деятельность.

Для преподавателя, применение видеоматериалов открывает безграничное поле деятельности для организации работы над самыми разнообразными темами, на разных уровнях обучения.

Лучший путь – это использование аутентичных видеофильмов. Именно они помогают моделировать ситуации, при которых изучение языка проходит при погружении в культурную среду носителей языка.

Работа с видеофильмом помогает совершенствовать навыки восприятия иностранной речи на слух (при прослушивании фонограммы), а также навыки высказывания (при комментировании увиденного).

Демонстрация видеофильма не является самоцелью. Использование видеофильмов способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной (языковой, социокультурной, компенсаторной) компетенции курсантов, дает возможность реализовывать принцип новизны в обучении иностранному языку. Следует также отметить, что при просмотре учебного видеофильма перед глазами обучающихся нет текста, который они могли бы использовать для подготовки пересказа. Поэтому любое высказывание курсанта является самостоятельным.

Работа над лексической темой (например, «Общие сведения о стране изучаемого языка и ее вооруженных силах», «Бронетанковые войска» и другие) завершается демонстрацией видеофильма и выполнением соответствующих упражнений.

Работа с видеотекстами похожа на работу с книжными или газетными текстами. При работе с любым текстом в методике обучения иностранным языкам принято выделять три основных этапа: дотекстовый этап (pre-viewing), текстовый этап (whileviewing), послетекстовый этап ((post) after-viewing).

На дотекстовом этапе необходимо мотивировать курсантов, снять возможные трудности восприятия текста и подготовить к успешному выполнению задания.

Целью второго этапа является дальнейшее развитие языковой, речевой или социокультурной компетенций обучаемых с учетом их реальных возможностей иноязычного общения.

На послетекстовом этапе организуется речевая, творческая деятельность. Курсанты описывают кадры фильма, задают вопросы по содержанию.

Преподаватель заранее до просмотра видеофильма определяет цель работы. Например: обучение пониманию речи на слух или обучение монологическому высказыванию по теме. Как считают И. Косачева, Ю. Косачева технологии использования видео следующие:

1. *Только просмотр* (без звукового сопровождения). Эта технология позволяет заострить внимание обучающихся на характерных особенностях невербального общения и развивать навыки их понимания.

2. *Только прослушивание*. Прослушивание без просмотра развивает практику аудирования.

3. «Мозаика». Этот вид работы предполагает активный обмен информацией. Одна половина учебной группы просматривает эпизод фильма без звука, а другая половина в это время слушает диалог без изображения. Затем курсанты делятся своими впечатлениями о том, что видели или слышали для того, чтобы реконструировать ситуацию. Версии каждой группы сравниваются между собой, после чего все обучающиеся просматривают этот эпизод в окончательном варианте (звук+видео).

Систематическая работа с учебными видеофильмами на занятиях по иностранному языку помогает преподавателю подвести обучающихся к подлинной ситуативной речи. Пересказывая содержание видеофильма, обучающиеся вынуждены высказывать собственные мысли по поводу увиденного и услышанного, так как готового печатного текста для заучивания нет.

Таким образом, занятия с применением видеофильмов способствуют повышению интереса к изучению иностранного языка и усилению мотивации курсантов.

Литература

1. Бернштейн В.Л. Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи. – ИЯШ – №7. – 2004.
2. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи – ИЯШ – № 3. – 2005.
3. Захарова Г.В. Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Автореф. дис. канд. пед. наук – М., 2001.
4. Косочева И., Косочева Ю. Использование видеокурсов в обучении английскому языку. Издательский дом «Первое сентября». – №3 – 2006.
5. Колгер Я.М., Устинова Е.С., Налиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: АCADEMA, 2001.

Рахманова В.М., Мустафина М.З.

(Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

ON DIFFERENT ASPECTS OF TEACHING TECHNICAL TRANSLATION IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article deals with the problems of technical translation and the ways to teach it in institutions of higher education.

Key words: adequate translation, the Russian language, the English language.

Технический перевод – это перевод, используемый для обмена научно-технической информацией. Учить переводу это не значит учить переводить отдельные слова, конструкции, фразы. «Процесс перевода – своеобразная языковая деятельность, направленная на наиболее полное воссоздание содержания и формы иноязычного текста на другом языке» [Коваленко 2003: 13]. Процесс перевода состоит из трех этапов: восприятия (чтения или слушания) на одном языке, понимания, воспроизведения на другом языке.

Очень часто студенты полагают, что перевод – это подстановка слов одного языка вместо слов другого языка, механическая замена одних форм другими. Складывается впечатление о том, что перевод – дело несложное. В итоге, мы получаем бессмысленный перевод отдельных слов, конструкций, фраз. Преподавателю вуза приходится разрушать вредную привычку «переводить» слова. Необходимо понять, что перевод – это выражение средствами одного языка того, что уже было выражено на другом языке.

Чтобы научить студентов правильно переводить технические тексты, необходимо выявить и проанализировать типичные ошибки, объяснить характер ошибки, дать свой обоснованный вариант исправления ошибок. Правильных вариантов может быть несколько, так как одна и та же мысль может быть выражена несколькими способами, но самым точным будет только один из них. Его-то и нужно обоснованно выбрать.

При переводе текстов с английского на русский язык нужно помнить о том, что английские слова многозначны. Любое слово, имеющее много значений, только в конкретном контексте становится однозначным. Важно научиться выбирать подходящее значение слова для данного контекста.

Характер ошибок, совершаемых студентами при переводе, бывает разным. Ошибки могут быть фактическими, логическими, стилистическими, механическими и смешанными. Разбирая типичные ошибки при переводе, следует научить студентов определять их характер. Фактические ошибки – результат неправильного понимания оригинала; логические ошибки – результат нечеткого мышления; стилистические ошибки – неточный выбор языковой единицы. Механические ошибки допускаются при переводе мер и весов в метрическую систему.

Очень важно добиться того, чтобы студент, «оторвавшись» от оригинала, смог изложить по-русски содержание прочитанного текста, понял суть излагаемой информации. Если на этапе восприятия студент думает по-английски, то на этапе воспроизведения он должен думать по-русски. Следует учить студентов технике устного перевода с листа, когда они научатся переводить, правильно излагая содержание текста на правильном русском языке, прочитав оригинал на иностранном языке.

При переводе с листа студент должен обладать умением быстро определять тип текста, суть проблемы, обсуждаемой в тексте. Текст может быть осложнен терминологией. Поэтому нужно учить студентов пользоваться отраслевыми словарями и искать эквивалент перевода слов, помня все время о контексте. Желательно выписать все незнакомые слова в том порядке, в каком они встречаются в тексте, выделяя сложные термины.

Нужно помнить о том, что язык научной и технической литературы имеет свои грамматические, лексические, фразеологические особенности и сокращения. Грамматической структуре предложения технических текстов свойственны длинные предложения с большим количеством второстепенных и однородных членов, использование сложных атрибутивных словосочетаний, пассивных конструкций, инфинитивных конструкций, наличие пропусков служебных слов, вспомогательных глаголов. Лексические особенности технических текстов проявляются в наличии терминов, неологизмов, в употреблении сокращений и аббревиатуры. Технические тексты характеризу-

ются также употреблением специальной технической фразеологии [Коваленко 2003: 14-15].

Таким образом, при переводе технического текста следует учесть вышеизложенные факты. Точный перевод невозможен в силу того, что разные языки отличаются как по грамматическому строю, так и по количеству слов. Задача преподавателя – научить переводить тексты, учитывая и различие культур, что также может влиять на способ и результат перевода.

Литература

Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода. – Киев: Фирма «Инкос», 2003 – 320 с.

Раченкова О.А.

*(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,
Республика Башкортостан)*

ТЕКСТООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

TEXT ORIENTED APPROACH TO THE TEACHING OF RUSSIAN

The approach, based on the usage of texts at the lessons of Russian, is analyzed in the article. The systematic work with the texts gives good result in the process of education.

Key words: text oriented, approach, the systematic work, process of education.

*Родной язык – его словарный состав
и грамматический строй – мы узнаём
не из словарей и грамматики,
а из конкретных высказываний...*

М.М. Бахтин

Текстоориентированный подход в преподавании русского языка стал одним из основных, наряду с деятельностным и культурологическим подходом. Это обусловлено, в первую очередь, целями современного образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт нацеливает преподавателей на то, что организация работы по

русскому языку должна быть сориентирована не только на обучение практической грамотности, но и на формирование языковой и духовной культуры студентов, умения думать, грамотно и хорошо говорить в разных условиях общения.

То есть на первый план в качестве важнейших целей обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Одной из основных характеристик коммуникативно-ориентированного обучения языку является использование **ТЕКСТА** в качестве дидактического материала, так как текст всегда связан с актом коммуникации.

Тексты, которые академик Л.В. Щерба называл текстами «безукоризненного образца», представляют собой незаменимый материал для речевой практики и реализации обучающих и воспитывающих целей урока. Такие тексты способны не только увеличить заинтересованность в работе, но и повысить культурный уровень личности, воспитать интерес к национальной культуре, родной речи, потребность в приобщении к искусству.

Кроме того, чтобы использование текста на уроке было максимально эффективным, он должен соответствовать определенным требованиям: быть интересным, соответствовать возрастным особенностям студента и выбранной специальности (строители, бухгалтеры, механики). Данные критерии отбора текстов обусловлены для меня как для учителя приоритетом задач нравственного воспитания личности. Развивая речевые навыки, студенты не только получают возможность повысить свою лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенцию, но и сформировать свой взгляд на целый ряд проблем.

Акцентируя внимание на приоритете задач нравственного воспитания личности на уроках русского языка и литературы, в своей работе систематически обращаюсь к пословицам и афоризмам как малой форме оценочно-информационного текста. Обладая при минимальном объеме законченностью формы и содержания, они в предельно концентрированном виде несут в себе нравственный, бытовой, философский опыт народа. Недаром их называют «жемчужинами человеческой мысли, отлитыми в краткую языковую форму». Алгоритм такой работы заключается в следующем: в начале урока в качестве «разминки», эмоционального настроения читаю пословицу, студенты анализируют ее смысл и моделируют ситуацию, в которой было бы уместно употребление данного высказывания. Затем записывают

пословицу на доске и в тетрадях и выполняют определенный набор заданий: орфографический и пунктуационный комментарий, выполнение различных видов разбора и т.п.

Работа с текстом на уроках русского языка, проводимая преподавателем систематически, не может не дать положительных результатов. Во-первых, она стимулирует речевую деятельность студентов, развивает их творческий потенциал, пробуждает к поиску своих собственных языковых форм, приемов выражения мыслей и чувств, то есть является, в конечном итоге, одним из эффективных средств формирования лингвистической и коммуникативной компетенции личности студента.

Литература

1. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М., 2001.
2. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1998.
3. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1998.
4. Ходякова Л.А. Анализ художественного текста. – М., 2007.

Рукосуева О.Н.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ РКК

THE LANGUAGE COMPETENCE FORMATION IN THE TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

The theoretical issues of the language competence formation in the teaching the Russian language as a foreign language are considered in the article.

Key words: language competence, knowledge, skills, communication, activity.

Содержание современного высшего образования должно быть таким, чтобы в результате обучаемый проявлял такие качества, как

функциональная грамотность, методологическая, профессиональная и общекультурная компетентности. При оценке конкурентоспособности выпускников вуза решающее значение приобретает не только объём и качество имеющихся у них знаний, но и уровень языковой компетенции, которая должна обеспечить подготовку будущих специалистов к жизни в современном мире.

Формирование языковой компетентности человека является актуальной проблемой, решение которой имеет большое значение, как для каждого человека, так и для общества в целом. Современные специалисты должны в совершенстве владеть различными видами речевой деятельности: уметь квалифицированно вести беседу, писать деловые письма, организовывать совместную работу с партнёрами по бизнесу и т.д. [Зимняя 2006: 56].

В энциклопедии Britannica термин «компетенция» (от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) определяется как знания и умения, которыми обладает человек в противовес непосредственной реализации этих знаний и умений в реальной жизни. Как известно, рассматриваемое понятие было введено или, точнее, возвращено в понятийный аппарат лингвистики Н. Хомским. Ранее оно встречалось также у В. Гумбольдта и других языковедов, хотя и не получило в их работах достаточного обоснования и распространения. В понимании Н. Хомского термин «компетенция» обозначал способность, необходимую для выполнения определенной преимущественно языковой деятельности в родном языке [Хомский 1972: 69]. Данный термин стал широко употребляться лингвистами, а также учеными других отраслей науки: методикой и дидактикой обучения иностранным языкам, психолингвистикой, психологией, профессиональной педагогикой. В рамках коммуникативной лингвистики языковая компетенция рассматривается как составляющая коммуникативной компетенции, но с тем же самым значением, что в понятии Н. Хомского, то есть соотносится со знанием языка. Именно сознательное овладение языком «служит прочной основой для формирования речевых навыков и далее базой свободного речевого общения». Задача преподавателя – пробудить у обучаемого желание сознательно изучать данный язык. Таким образом, языковая компетенция – владение произносительной, лексической и грамматической сторонами речи, а также владение графикой и орфографией [Хомский 1972: 70].

В связи с переосмыслением целей обучения и языкового обучения в частности понятие «языковая компетенция» сегодня в центре

внимания. Прежде чем рассматривать значение термина «языковая компетенция», заметим, что в научной литературе наряду с термином «языковая компетенция» встречается термин «лингвистическая компетенция».

Н.Д. Гальскова выделяет следующие составляющие языковой компетенции:

- знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – что составляет лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

- знания, умения и навыки, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и речевой задачей.

- знания, умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума [Зимняя 2006: 17].

Формирование и совершенствование языковых компетенций – это одно из важнейших требований в современном преподавании русского языка как иностранного, что является важнейшим составляющим современного профессионализма и социализации в любом обществе наших выпускников.

Цель методики преподавания русского как иностранного (РКИ) в российском вузе – научить в сжатые сроки русскому языку. В понятие «владеть современным русским языком входят четыре умения: понимать смысл речи (адекватно реагировать), достаточно правильно говорить (усвоив особенности русской фонетики и интонации), грамотно писать и уметь связно и бегло читать, понимая прочитанное» [Шумилина 2006: 80].

Научение свободной речевой деятельности и развитие языковой компетентности – цель сегодняшнего обучения иностранных слушателей. Предметом обучения является современный русский литературный язык в его реальном функционировании [Бим 2001: 8].

Методика обучения русскому языку как иностранному не обходится чисто лингвистическим подходом к языковой компетенции. Кроме языка она обращается к коммуникации, культуре страны изучаемого языка, обучающей составляющей, связанной с развитием личности, с социальной интеграцией, с приобщением к культурному наследию общества [Кабардов 1996: 41].

Европейский лингвистический стандарт Совета Европы предложил модель коммуникативной компетенции акционального типа, отражающей с одной стороны стратегии говорящего как производителя действия, а с другой, реализуемые им задачи в социуме или в конкретной заданной ситуации. В ней различаются три составляющие: социолингвистическая, лингвистическая и прагматическая. Социолингвистический аспект является определяющим: «социолингвистическая составляющая окрашивает любую языковую коммуникацию между представителями различных культур». Лингвистическая составляющая «характеризуется лексическими, фонетическими, синтаксическими и другими языковыми знаниями и умениями», учитывается также когнитивная составляющая, которая касается «функционального употребления лингвистических средств, готовых сценариев общения, знаний законов дискурса. Ориентирования в типах и жанрах текста, понимания иронии и пародии». Таким образом, подчеркивается важность речевой деятельности, состоящей из четырех категорий (интерактивная деятельность, продуктивная деятельность, деятельность, направленная на восприятие/понимание, посредническая деятельность), отбрасывается традиционная схема ключевых умений. Разговорные ситуации признаны основными. Такое представление разговорных актов демонстрирует желание представить компетенцию в виде конкретного действия [Салихова 2010: 71].

Когнитивный компонент включает восприятие языка, смысла, работу памяти, организацию знаний и представлений о конкретном языке. Деятельностный компонент включает умения общаться на русском языке как иностранном с учетом ролевых возможностей и потребностей; коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме. Ценностно-целевой компонент включает понимание общих целей языкового образования; позитивное эмоционально-ценностное отношение к языку как элементу культуры народа, носителя языка; познавательный интерес языковой деятельности, соблюдение норм речевого этикета. Опытный компонент есть сама языковая практика: как непосредственно использования языка в целях коммуникации, так и самых разнообразных языковых контактов и переживаний, связанных с языком (встреча с носителем другого языка, слушание песни, просмотр кинофильма страны изучаемого языка) [Хуторской 2003: 89].

Для того, чтобы иностранные студенты в полном объеме могли овладеть выше перечисленными компетенциями, целенаправленную

систематическую работу по развитию устной и письменной речи обучающихся нужно начинать с первых дней пребывания в учебном заведении, ставя своей целью раскрытие творческой инициативы, пробуждение интереса к языку на основе собственных наблюдений, впечатлений, т.е. формирование мотивации учения [Кабардов 1996: 50].

Эффективное развитие языковых компетенций возможно в деятельностном подходе, который научно обоснован в современной педагогической практике. Деятельность выстраивается через отдельные действия и опирается на субъективный опыт обучаемого. Для формирования действия необходимо, чтобы субъект деятельности осознал ее ближайший результат, достижение которого ведет к осуществлению всей деятельности в целом [Сидоренко 2003: 93].

Основными условиями формирования языковых компетенций являются:

1. Потребность в высказывании, повышение речевой мотивации, желание выразить свои мысли и чувства.
2. Наличие содержательной основы для высказывания.
3. Освоение инофонами языковых средств, необходимых для создания конкретного текста, выработка у них умения отбирать и использовать эти средства в зависимости от ситуации общения [Хуторской 2003: 39].

Таким образом, компетентностный подход к обучению русскому языку как иностранному позволяет выявить уровень владения обучаемого языком, что является показателем развития языковой личности, уровень специальных знаний, владение способами действий с языковым материалом и способность к использованию приобретенных знаний в свободном речевом общении.

Как писал Ф.И. Буслаев, «... главная задача состоит в том, чтобы обучаемые ясно понимали прочтенное и умели правильно выражаться словесно и письменно».

Литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку. Учебное пособие. Обнинск, 2001.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование. – 2006. – № 8.
3. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. – 1996. – № 1.

4. Салихова О.К. Языковая компетенция: концептуальная модель // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2010. – № 5.
5. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2003. – 172с.
6. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2003.
7. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972.
8. Хугорской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
9. Шумилина А.П. Русский язык для работы с иностранцами. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 182с.

Савельева Е.Е.

(МАОУ «СОШ №20», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССАХ
PECULIARITIES OF TEACHING ENGLISH IN SPECIALIZED
CLASSES FOR DISABLED PUPILS**

The author writes about the necessity of communicative approach, emotional and meaningful methods of teaching English at school.

Key words: the process of teaching English, effectiveness, motivation.

Одной из самых актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность.

В последние годы школа ищет новые формы преподавания, что обусловлено увеличением количества «проблемных» детей, испытывающих трудности в освоении школьной программы. Открытие классов коррекционно-развивающего обучения позволяет совершенствовать учебный процесс с позиций индивидуального подхода к ребенку.

Между тем приходится с сожалением признать, что отсутствие специальных учебных пособий снижает уровень методической осна-

щенности уроков иностранного языка в классах коррекционно-развивающего обучения, усложняет работу учителя и уменьшает усвояемость материала детьми. Все учителя, работающие с такими классами, знают, как непросто воспитать у учащихся потребность изучать иностранный язык [Гунина 2002: 54].

Характер и индивидуальные особенности учебной деятельности учащихся прямым образом влияют на ее результаты. Чтобы каждый ребенок учился оптимально, достигая максимально возможных для него результатов, разными должны быть сами условия обучения.

Особенность «детей риска» состоит в том, что многие из них, поступая в школу, не имеют достаточного уровня зрелости, необходимых для успешного учения предпосылок. У одних учащихся еще не сформирована учебная мотивация (они ведут себя в школе, как в детском саду). У других детей недостаточно развиты психофизиологические функции (подвижность зрительного анализатора, артикуляция, тонкая моторика руки). У ряда школьников недоразвита познавательная деятельность, что проявляется в узости кругозора, ограниченности словарного запаса, недостаточной сформированности умений анализировать [Гунина 2002: 55].

Необходимо, чтобы дети освоили хотя бы минимум государственной программы и чтобы при этом материал был доступен им – ведь дети не должны испытывать страх перед изучением иностранного языка. Учителю придется тщательно продумать, как ему вести со школьниками убедительный разговор в целях формирования у них положительного отношения к предмету.

Учителям, работающим в классах коррекционно-развивающего обучения, приходится сталкиваться с такими фактами: в ученических тетрадях вместо ожидаемых в соответствии с заданием, скажем, трех строчек написания какого-либо знака написана всего одна, зато вся страница украшена рисунками, что свидетельствует о наличии творческой фантазии владельца тетради. Объясняются такие факты тем, что в ходе работы ученик потерял цель деятельности, и произошло замещение одной деятельности другой. Чтобы избежать этого, необходимо включать специальные коррекционные задания [Попова 2006: 35].

Известно, что преобладающая масса информации в процессе обучения поступает к человеку по зрительному каналу, при этом важнейшим способом получения информации является чтение. Обучение чтению учащихся в классах коррекционно-развивающего обучения направлено на коррекцию имеющихся у школьников нарушений раз-

вития. Задача педагога, обучающего чтению детей с нарушениями развития, – сформировать у них прочные навыки осознанного, выразительного чтения, развить у них образное мышление, воспитать нравственные качества.

Одним из факторов, стимулирующих интерес к изучению иностранного языка, является ее эффективность или успех. Помочь учащемуся ощутить свой успех в чтении значительно проще, чем при научении устной иноязычной речи. Понятно, что речь не идет об активном владении огромным словарем. Необходимо сформировать у детей способность «узнавать с подсказкой» большое количество слов в тексте.

Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависят от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки. Основную цель обучения английскому языку учителя видят в развитии и воспитании школьников в русле личностно ориентированного подхода к обучению. Данный подход находит отражение и в содержании обучения: с одной стороны, тексты, песни, рифмовки, иллюстративный материал соответствуют возрастным особенностям учащихся, их стремлению к игровой деятельности, с другой – стимулируют их познавательную активность [Гунина 2002: 57].

Основной задачей при обучении иностранному языку – является развитие творческих способностей детей, создание у учащихся внутренних мотивов для положительного отношения к учебной деятельности через развитие творческой активности и самостоятельности, активизацию памяти, внимания, воображения, эмоций.

В работе с детьми групп коррекционно-развивающего обучения необходимо использование большого количества дидактических игр и игровых приемов, это способствует повышению интереса и помогает быстрее запомнить какую-либо информацию. Использование игровых приемов и систематическое повторение изучаемого материала позволяет достичь результатов в обучении английскому языку в целом и чтению на английском языке в частности.

Литература

1. Гунина Т.М. О преподавании иностранного языка в коррекционных классах // Начальная школа: плюс до и после. – 2002. – № 12. – С. 54-57
2. Попова Е.Н. Английский язык. 2-4 классы: материалы для коррекционно-развивающих занятий с учащимися. – Волгоград: Учитель. – 2005. – 152 с.

Столярова С.В.

*(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,
Республика Башкортостан)*

КОММУНИКАТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ РЕЧИ COMMUNICATIVE EXERCISES AS A MEANS OF ORAL SPEECH DEVELOPMENT

The problem of preparing students for spontaneous communication in a foreign language is being discussed in special literature these days. Meanwhile there is no single idea how to define, classify and to use speech situations for teaching purposes.

Key words: speech situation, communicative exercises, oral speech, communication in a foreign language.

В последнее время в методической литературе наблюдается повышенный интерес к вопросам, связанным с развитием у учащихся неподготовленной речи на иностранном языке и, в частности, к речевым ситуациям как средству её развития [Скалкин, Рубинштейн 2012: 4]. Вместе с тем ещё нельзя утверждать, что в вопросах, касающихся определения речевых ситуаций, их классификации и методики использования, имеется полная ясность.

Рациональное обучение устной речи не может не опираться на достаточно полное исследование её особенностей. А поскольку устная речь существует исключительно в сфере акустического языкового общения, будучи его средством (кодом), необходимо обратиться к естественным условиям её порождения и приёма, к её носителям [Скалкин 1983: 125].

Под ситуацией (в широком смысле) обычно понимают обстановку, совокупность обстоятельств (явлений, предметов) действительно-сти

Важнейшим из них является коммуникативная (речевая) ситуация. Согласно словарному толкованию ситуация – совокупность обстоятельств, условий, создающих те или иные отношения, обстановку или положение [Ушаков 1940: т.1]. Понятно, что далеко не в любых условиях возникает и протекает языковое общение между людьми. Трудно, например, представить себе сколько-нибудь связную беседу

между спринтерами во время забега на стометровую дистанцию, разговор не состоится, если в неё не хотят участвовать, и т.д. Таким образом, речь идёт не об обстановке или ситуации вообще, а лишь о такой ситуации, которая вызывает общение, благоприятствует или сопутствует ему. Коммуникативную ситуацию, видимо, следует понимать как динамическую систему взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения.

Коммуникативная ситуация состоит из 4 факторов: 1) обстоятельств действительности (обстановка), в которых осуществляется коммуникация (включая наличие посторонних лиц); 2) отношений между коммуникантами (субъективно – личность собеседника); 4) реализация самого акта общения, создающего новое положение, стимулы к речи. Каждый из указанных факторов оказывает на речь собеседников определенное влияние (выбор темы и направление её развития, отбор языковых средств, эмоциональная окраска речи и т.д.).

Участвуя в акте общения, в той или иной коммуникативной ситуации, люди выступают не как абстрактные личности, а как носители прежде всего социальных отношений. Так, в магазине покупатель, в театре – зрители, в санаториях и домах отдыха – отдыхающие, в парикмахерской – клиенты и т.д. В беседе со своими детьми мы – родители, во встрече с однокашниками – друзья и т. д. Таким образом, в любой коммуникативной ситуации мы всегда выступаем в определённой социально-коммуникативной роли. Правда в реальных условиях общения роли, в которых выступают собеседники, как правило, совмещены и часто не имеют ясно выраженной определённости. Тем не менее социально-коммуникативная роль представляется весьма важным понятием устной коммуникации, поддающимся типизированию в методических целях. Пассажир, ученик школы, сын или дочь, друг, сослуживец и т.д. – примеры типичных социально коммуникативных ролей.

Не следует думать, что любая ситуация действительности содержит стимул к речи, т.е. является речевой. Многие ситуации действительности, какими бы естественными и реальными они не были, не выступают как речевые. Так, например, когда человек спешит на работу и, подходя к остановке, видит приближающийся автобус, то его реакцией на данную ситуацию будет скорее всего ускорение шага, т.е. действие, а не речь. В других случаях обстоятельства дей-

ствительности могут не вызывать речевой реакции либо потому, что информация о ситуации не представляет интерес для человека, либо потому, что отсутствуют условия для речевой реакции на принятую информацию (например, нет собеседника).

Таким образом, речевой ситуацией можно назвать лишь такую ситуацию действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию.

Было бы неверным, однако, ограничивать понятия естественной ситуации лишь обстоятельствами, реально существующими в жизни. Сюда с полным правом можно отнести и ситуации, в которых речевая реакция вызывается воображаемыми обстоятельствами и предложениями (например: <<Что бы вы сделали, если бы ... >>). Однако речевой стимул при этом всегда остаётся естественным. Сказанное выше относится к реальным условиям общения.

Что касается учебного процесса, то здесь следует различать два вида речевых ситуаций. Это прежде всего естественные ситуации, постоянно возникающие в классе (например, ситуации, связанные с обеспечением урока наглядными пособиями, техникой и пр., с отсутствием или опозданием отдельных учащихся, с отношениями между учащимися и т.д.). Такие ситуации, имеющие естественные стимулы к речи, являются благоприятным материалом для развития иноязычной речи. Однако к сожалению, такие ситуации не могут обеспечить планомерную работу по развитию навыков неподготовленной речи на различные темы на основе различного лексико- грамматического материала. Поэтому возникает необходимость, помимо использования естественных ситуаций в учебных целях, пользоваться также специальными учебными речевыми ситуациями.

Литература

1. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке. – М: Просвещение, 1983. – С. 5-8.
2. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // ИЯШ. – 2012. – №4. – С. 25-33.

Тогжанова Л.К.

(Казахский экономический университет им. Т. Рыскулова, г. Алматы)

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE STYLISTIC
COMPETENCE OF THE STUDENTS-NON-PHILOLOGISTS**

The stylistic competence of the student-non-philologist is studied in this article.

Key words: competence, means, language, style, text.

Смена веков и тысячелетий привела к пониманию неизбежности перемен в общественном переустройстве: создание современной деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества. Воспитание человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной формах, соблюдать этические нормы общения, является одной из приоритетных целей обучения русскому языку. Именно поэтому углубляется лингвистическая составляющая, развивается коммуникативный подход, идут поиски способов интеграции русского языка и литературы как учебных предметов, возникают дополнительные курсы риторики, стилистики и культуры речи, способствующие формированию одного из компонентов коммуникативной компетенции – стилистической компетенции студентов.

Важной задачей, стоящей перед студентами-нефилологами, изучающими русский язык в вузах, является развитие умений оптимально использовать языковые средства при устном и письменном общении, главным образом в тех сферах, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Выполнению этой задачи способствует формирование у них коммуникативной компетенции, что предполагает знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения. Для продуцирования высказываний в различных ситуациях и сферах общения очень важно формирование стилистической компетенции, которая понимается как овладение стилистическими средствами языка и способами их соединения в текстах разных стилей и

жанров. Данное определение связывает содержание стилистической компетенции, а следовательно, и методику ее формирования, со всеми другими компетенциями. Главенствующей в иерархии компетенций является коммуникативная, а остальные – лингвистическая, языковая, речевая, этнокультуроведческая, стилистическая, выступают как ее базовые составляющие.

Необходимость формирования стилистической компетенции осознается и признается не всеми преподавателями и педагогами. Многие считают, что можно говорить о стилистической компетенции студентов-филологов, так как это связано непосредственно с их будущей профессиональной деятельностью, а студентам других специальностей ни к чему такая трудоемкая работа, что тут достаточно овладение практической (орфографической и пунктуационной) грамотностью. В современной жизни не менее грамматической важна и другая грамотность – умение связно и адекватно выражать свои мысли, строить коммуникативно целесообразные высказывания в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми и стилистическими средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения. Это означает, что необходимо вырабатывать чувство языка, развивать аналитические и творческие способности студентов – как на уровне содержания, так и на уровне языковых средств, что очень тесно взаимосвязано. Решая эти задачи, следует обратиться к тексту, к работе над ним. Орфографические и пунктуационные трудности легче преодолеть, используя методы и приемы стилистического анализа текста, так как объектом исследования стилистики являются единицы всех уровней языка в их совокупности. Опираясь на фонологию, орфоэпию, лексикологию и грамматику, изучение стилей помогает сознательному использованию их законов, определяет, насколько средства языка, соответствующие его нормам, отвечают целям и сфере общения. Не менее важным являются слова М.М. Бахтина о том, что «изучение высказывания как реальной единицы речевого общения позволит правильнее понять и природу единиц языка (как системы – слова и предложения)» [Бахтин 1979: 245].

Изучая текст, студенты невольно обогащают свой культурный багаж, формируют представления о разных сторонах жизни, разных эпохах, совершенствуют нравственное чувство. Они учатся сравнивать, логически мыслить, отстаивать собственные мнения, признавать и исправлять свои ошибки. Наконец, они овладевают богатством точной и выразительной устной и письменной речи. И долг преподавате-

ля – организовать интересную, квалифицированную работу, формирующую мыслящую, грамотную, творческую, подлинно культурно компетентную личность. Так как общение реализуется и в письменной, и в устной форме, следовательно, предметом анализа должны быть не только письменные высказывания (текст), но и образцы звучащей речи, которые могут быть предъявлены студентам в записи, а также в форме отрывков из художественных и публицистических произведений. Языковая и содержательная ценность текста зависит от качества самого текста. Для анализа отбираются так называемые образцовые, классические тексты, проверенные временем. Восприятие текста зависит не только от качества самого текста, но и личности воспринимающего его субъекта, т.е. из способности адресата более или менее полно и глубоко понимать информацию, которая открыто передана через вербальные (словесные) знаки, имеющие графическую материальную оболочку. Текст – это интегративная единица, поэтому возможная правильность его восприятия обеспечивается не только уровнем языковой или речевой подготовки воспринимающего, но и необходимым фондом его лингвистических знаний (культурных, социальных, прагматических, ситуативных и пр.), а также уровнем логического и эмоционального восприятия (личностно-психологическими показателями). Немаловажными здесь являются и коммуникативные установки.

Анализ текста, как и любая работа аналитического характера, не является самоцелью, также ее цели не ограничиваются лишь восприятием текста. «Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наилучшим образом» – писал [Жинкин 1998: 323]. Именно поэтому работа с текстом (художественным, научным, публицистическим, официально-деловым, разговорным) не может сводиться исключительно к аналитической стадии – она органически вбирает в себя и стадию синтеза. Чтение, пересказ, интерпретация текста, собственные размышления, возникшие на основе текста, – одним словом, создание нового, оригинального, собственного текста – вот конечная цель обучения языку. Работа с текстом дает следующие результаты: развивает у студентов языковое чутье; вырабатывая лингвистическую зоркость, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок; повышает уровень языковой грамотности; расширяет коммуникационный фон (общий фонд культурно-исторических знаний); значительно углубляет стилистико-

семантическое восприятие произведений; развивает аналитические способности как на уровне языковых средств, так и на уровне содержания; инициирует и совершенствует творческие способности.

Перейдем к рассмотрению конкретного плана пошагового анализа текста, при этом надо обязательно учитывать то, что каждый текст требует особого подхода. Однако есть определенные основные, базовые вопросы, с которыми приходится встречаться при работе с любым текстом. Рассмотрим их в соответствующей последовательности. Во-первых, необходимо прочитать текст. Для верного прочтения и понимания текста нужно учитывать то, что чтение – это аналитико-синтетическая работа, требующая определенных усилий и предшествующая собственно анализу. Затем найти ключевые слова в каждом абзаце. Чтобы помочь студентам осуществить эту работу, можно обратить внимание на то, что ключевые слова бывают понятийно-логическими, а также экспрессивными и эмоционально-оценочными. Понятийно-логические (объективные) – ключевые слова связаны с обозначением основных образов, объектов (предметов, явлений, действий). Найти их необходимо, чтобы определить тему текста. Экспрессивные и эмоционально-оценочные (субъективные) – ключевые слова выражают в тексте авторскую оценку, следовательно, помогают понять авторскую позицию, идею текста. Далее следует определить тему текста. Если текст состоит из нескольких абзацев, то лучше начать с определения микротемы каждого из них, а затем уже сформулировать общую тему всего текста. Затем необходимо сформулировать идею текста. Идея – это главная авторская мысль. Понять идею – это значит постигнуть основной смысл текста. Далее – озаглавить текст. Так как заглавие – это своеобразное ключевое слово, только более емкое и занимающее главную, надтекстовую позицию, то, как правило, студенты в состоянии выполнить это задание сразу после работы с ключевыми словами, а также после уяснения темы и идеи текста. После этого определить композицию текста, для этого можно дать задание составить план текста, разделив его на смысловые части, определить средства связи между частями текста, а также средства когезии внутри частей. Определяя эти средства, мы неизбежно обращаемся к тема-рематической прогрессии, реализующейся цепной или параллельной связью между предложениями. Сама же цепная или параллельная синтаксическая связь осуществляется лексическими, лексико-грамматическими, семантическими, морфолого-синтаксическими, синтаксическими и фонетическими средствами.

Определить функциональный тип речи. Проанализировав языковые средства связи, легко определить, что перед нами: повествование, описание или рассуждение. Провести необходимую в данном случае лексическую, фонетическую и грамматическую работу по тексту, перемежая ее выявлением средств художественной выразительности и образности речи. Определить функциональный тип речи. Это задание базируется на предшествующей языковой работе и на выявленных идейных и содержательных особенностях данного текста. Определить жанровую принадлежность текста.

При анализе текста нужно помнить, что рассмотреть все вопросы на материале одного текста невозможно. Объем разбора определяется характером самого текста и его особенностями. Комплексный анализ текста является одним из составляющих для формирования стилистической компетенции студентов неязыковых специальностей.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. //В кн.: Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – С. 245.
2. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Избр. труды. – М., 1998. – С. 323.

Тодорова Ю.Г.

*(Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко,
Бендерский политехнический филиал, Республика Молдова)*

МЕТОДИКА ОСВОЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

METHODOLOGY OF LEARNING TECHNICAL FOREIGN LANGUAGE

*The two different ways of learning technical language are reviewed
in the article.*

Key words: foreign language, spheres of professional activity, professional communication, language skills.

Цель дисциплины иностранного языка

Основной целью курса является овладение студентами коммуникативной компетенцией, которая в дальнейшем позволит пользо-

ваться иностранным языком в различных областях профессиональной деятельности, научной и практической работе, в общении с зарубежными партнерами, для самообразовательных и других целей. Наряду с практической целью, курс иностранного языка для специальных целей реализует образовательные и воспитательные цели, способствуя расширению кругозора студентов, повышению их общей культуры и образования, а также культуры мышления и повседневного и профессионального общения, воспитанию терпимости и уважения к духовным ценностям других стран и народов.

Учебные задачи дисциплины иностранного языка

Реализация основной цели обучения иностранному языку профессионального общения предполагает овладение следующим комплексом знаний, умений и навыков:

1. Иноязычные речевые умения устного и письменного общения, такие как чтение оригинальной литературы разных функциональных стилей и жанров, умение принимать участие в беседе повседневного и профессионального характера, выражать обширный реестр коммуникативных намерений, владеть основными видами монологического высказывания, соблюдая правила речевого этикета, и понимать на слух, владеть основными видами делового письма;
2. Знание языковых средств и формирование адекватных им языковых навыков, в таких аспектах как фонетика, лексика и грамматика;
3. Умение пользоваться словарно-справочной литературой на иностранном языке;
4. Знание национальной культуры, а также культуры общения и ведения бизнеса стран изучаемого языка;
5. Умение вести самостоятельный творческий поиск.

Методы преподавания дисциплины и исследования:

Существуют следующие формы занятий по иностранному языку профессионального общения:

1. Аудиторные (практические) групповые занятия под руководством преподавателя;
2. Занятия в классах с использованием интерактивных «белых досок» и аудио-видео аппаратуры;
3. Письменные и устные домашние задания;
4. Обсуждение подготовленных студентами эссе и рефератов;
5. Ролевые и симуляционные деловые игры;
6. Круглые столы;
7. Анализ деловых ситуаций;

8. Творческие проекты;

9. Самостоятельная работа студента по заданию преподавателя, выполняемая во внеаудиторное время, в которую входит освоение теоретического материала, подготовка к практическим занятиям, выполнение указанных выше письменных работ, в том числе с использованием мультимедийных средств;

10. Индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя;

11. Индивидуальные консультации.

Технический английский язык, перевод технических текстов – это универсальное межкультурное средство коммуникации в любой среде профессионалов. Выполненные на иностранном языке, такие тексты встречаются повсюду. Как правило, именно на английском языке написаны спецификации к приборам, техническая документация и другие материалы.

Особенностью технического английского языка является точность, а стилем изложения подобных документов – формально-логический. Чтобы научиться качественно переводить такие тексты нужно хорошо владеть не только английским языком. Для отличного результата переводчику нужны знания в области научной и технической литературы, их особенности, а также основные принципы работы описываемых объектов.

Рассмотрим особенности текстов на техническом английском языке. Большинство текстов этого профиля содержат в себе большое количество технических терминов. Для грамотного результата переводчик должен ориентироваться в предметной области объекта. Поэтому, приступая к работе над текстом, стоит уточнить понятия и терминологию, ознакомившись с подобными документами.

Грамматической особенностью технического английского языка является насыщенность инфинитивами, причастиями, герундиальными оборотами. Помимо этого, особую роль несут служебные слова. Они, как и везде, создают логические связи между элементами предложения, но, учитывая характер текста, их значимость повышается. Также отметим, что для текстов технического английского языка характерны предложения длиной в 8-12 слов, а личные формы глагола зачастую применяют в страдательном залоге. Для особого выделения важных смысловых слов и выражений используется нарушение твердого порядка слов (инверсия).

Обязательно следует сохранять формально-логический стиль технического английского языка при переводе. Это связано с тем, что данные документы обычно предназначаются для профессионалов, владеющих специальными знаниями. А неформальность привычного способа описания затруднит понимание сути, ведь только логический стиль может обеспечить максимально полную информацию.

Все описанные характеристики свойственны точным и естественным наукам. Поэтому перевод технических текстов скорее относится к науке, в отличие от художественного перевода, более соответствующего творчеству.

Хорошего успеха в изучении технического английского языка можно достичь, начав с повтора уже изученного. То есть нужно начать вспоминать то, что когда-то уже было выучено, но со временем частично подзабыто. А если начинать с самых основ, то успех придет уже не так скоро.

В любом случае, читайте и переводите как можно больше текстов на техническом английском языке, заучивайте специальные термины. Таким образом, уже после первых занятий, вы сможете без деталей понимать общий смысл изложенного материала.

После этого можно взять несколько статей, близких к предметной области или специальности, и выписывать-заучивать фразы и слова, которые могли бы пригодиться. Далее можно пробовать группировать синонимы и антонимы.

Технический английский язык хорошо заучивается и через обратный перевод – то есть с русского на английский. Так запоминается и терминология, и стиль изложения. Найти работы для обучающего перевода можно в интернете. Множество статей на разные темы представлено в научных журналах в формате pdf, и их легко можно найти в сети.

В конце концов, если Вам кажется, что ваше обучение идет недостаточно быстро или эффективно, вы можете прибегнуть к помощи профессионалов. Для этого можно, например, прийти на кафедру иностранных языков местного вуза. А там побеседовать и попросить порекомендовать подходящую литературу. В большинстве случаев, вам помогут словари специальных терминов. Такие книги часто используют на занятиях по английскому языку, так как они написаны специально под нужды студентов и аспирантов технических вузов.

Многие люди думают, что знают английский язык. Конечно, его же изучали в школе, а некоторые ещё потом в институте. Возможно,

их уровень владения достаточен для чтения рекламных щитов, работы на компьютере, или даже для того, чтобы объясниться с прохожим иностранцем; однако когда нужно использовать английский язык в профессиональных целях, зачастую оказывается, что эти знания недостаточны. Как правило, в этих случаях требуется технический английский язык, который не изучают в школе. Мало того, даже вузовский курс английского здесь мало чем помогает. Так как же им овладеть?

Прежде всего, людей, которым необходимо изучить технический английский, можно разделить на две категории. Первая – это специалисты в той или иной области, которые хотят читать профессиональную литературу, чтобы глубже изучить свой предмет. Зачастую бывает, что пока издательства доберутся до перевода какой-либо книги, статьи, обзора и так далее, информация устареет; поэтому в настоящее время знание технического английского даёт специалисту неоспоримое преимущество. Вторая категория – это переводчики с филологическим образованием, работающие в компании, специализирующейся на какой-либо технической отрасли, или просто получившие заказ на технический перевод.

Техническому специалисту достаточно выучить основы английской грамматики и перевод терминов, затем прочитать несколько статей, – и далее ему будет всё проще и проще понимать смысл прочитанного. Для того, чтобы заниматься переводом профессионально, этого недостаточно: нужно умение владеть языком, как английским, так и русским, умение грамотно и литературно формулировать предложения.

Эти навыки обычно уже есть у профессиональных переводчиков–лингвистов. Однако у них возникает другая проблема: незнание специфики той или иной области, мешающее пониманию узкоспециализированных текстов. Чтобы более-менее хорошо ориентироваться, нужно прочитать много специальной литературы, сначала на русском языке, а после на английском. Лучше всего консультироваться по непонятным вопросам со знакомыми специалистами. Кроме того, необходимо умение работать с научно-технической документацией, чертежами, графиками и так далее.

Конечно, идеалом технического переводчика является человек с двумя образованиями: техническим и лингвистическим. Однако таких специалистов очень мало, получение высшего образования требует больших затрат времени и средств. Поэтому компаниям-заказчикам

остаётся рассчитывать на две вышеописанные категории переводчиков, которые для соответствия повышенным требованиям должны постоянно совершенствовать своё владение техническим английским языком.

Итак, существуют *два основных способа изучения*: посещение специальных курсов по техническому английскому или самообразование путём чтения специальной литературы. Первый путь быстрее поможет освоить азы технического перевода и впоследствии избежать трёх основных ошибок: аморфности предложения, неправильной постановки логического ударения и формирования между словами «связей-паразитов». Предложение будет выглядеть аморфным, если оно представляет собой бессмысленное нагромождение специфических терминов или сложноподчинённых оборотов, в котором теряется основная мысль. При этом часто смещается логическое ударение фразы, искажая смысл исходного текста. Кроме того, этот текст будет труден для чтения. Желательно по возможности упростить предложение, переставив, выбросив или заменив синонимами некоторые выражения. Рекомендуется логическое сказуемое, на которое часто делается акцент, размещать в конце предложения.

Также значение текста изменяется при образовании «паразитной связи» между словами, которые изначально связи не имели. Эта ошибка встречается при переводе оборотов перед существительными в родительном падеже, если они не выделены специальными знаками препинания.

Кроме того, усложняют понимание текста большее количество идущих подряд существительных в родительном падеже, частое употребление пассивных и возвратных форм, а также скопление в одном месте слов, оканчивающихся на –ение, –ительный, –ается, –ация, –ированный и некоторых других, создающих нежелательный звуковой эффект.

Для тех же, кто решил изучать технический английский самостоятельно, существуют некоторые полезные сервисы, облегчающие его освоение и последующие переводы. Это различные программы-тренажёры, глоссарии и справочники, онлайн-словари, переводческие системы, программы класса Translation Memory, различные форумы переводчиков и так далее. Огромное значение имеют и поисковые системы, помогающие подобрать правильный термин.

Литература

1. Банникова Л.С. Методика преподавания иностранных языков и технические средства обучения: Курс лекций для студентов 4 курса. – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2006.
2. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001.
3. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам: теоретический курс / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. – Киев: Вища школа, 1984. – 280 с.
4. Коньшева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Коньшева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
5. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – 338 с.
6. Маслыко Е.А. Коммуникативный системно-деятельностный подход к обучению иностранным языкам / Е.А. Маслыко // Замежныя мовы у Рэспубліцы Беларусь. – 2002.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985.

Файзрахманова Л.А., Каримова Р.Х.

(МБОУ «БГИ №2 им. А. Валиди», г. Ишимбай,

Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

FORMATION OF GRAMMAR SKILLS IN THE COURSE OF TRAINING FOR THE UNIFIED STATE EXAM

The purpose of the article is to consider the problem of preparing students for the Unified State Exam. One of the most important parts is "Vocabulary and Grammar." The ways of improving grammar skills in preparation for the exam are analysed in this article.

Key words: the Unified State Exam, improving, grammar, skills.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что новая программа общеобразовательных учреждений определила основную цель обучения иностранным языкам в средней школе как развитие личности

школьника, которая способна выступать в роли субъекта в межкультурной коммуникации на изучаемом языке. Иными словами, учитель призван сформировать у учащихся способность участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Это возможно при условии прочного овладения учащимися иноязычными языковыми средствами, важное место среди которых принадлежит грамматике.

Цель данной статьи заключается в выявлении наиболее эффективных приёмов совершенствования грамматических навыков учащихся в письменной речи в ходе подготовки к ЕГЭ в рамках программы средней общеобразовательной школы в старших классах.

Грамматике принадлежит организующая роль, она организует слова в речь. Правильное оформление высказывания и распознавание грамматических форм происходит посредством грамматических навыков. **Грамматический навык – это синтезированное, правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в речи (устной или письменной)** [Рогова 1991: 75].

Формирование грамматического навыка имеет следующие стадии:

1. Восприятие структуры.
2. Имитация.
3. Подстановка.
4. Трансформация.
5. Целенаправленное изолированное употребление.
6. Переключение [Пассов 2005: 121].

Этапы формирования:

1. Ознакомление и первичное закрепление.
2. Тренировка. Воспроизведение.
3. Применение. Реальная ситуация с лексикой [Маслыко 1991: 36].

При этом мы подразделяем языковые грамматические навыки (навыки словообразования и словоизменения) и речевые грамматические навыки (используемые в устной и письменной речи).

Рассматривая требования к обучению грамматике в свете коммуникативно-функционального подхода, можно прийти к следующему:

1. Материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций.

2. В учебном материале следует четко выделять формальные и функциональные аспекты, для того чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах.

3. Грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах.

4. Введению нового материала необходимо предпосылать повторение ранее усвоенного и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.

5. Пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала.

6. Для закрепления грамматических явлений следует использовать различные виды общения, в том числе парную и групповую работу.

Обучение грамматике учащихся старшей ступени характеризуется максимумом самостоятельности в работе над грамматикой; самостоятельностью при ознакомлении с формой и значением; ведением разного рода записей и заметок; правильным использованием понятийного аппарата грамматики; составлением грамматических схем и таблиц.

Формирование грамматических навыков при обучении иностранному языку, правильный подбор приёмов обучения имеют одно из решающих значений в овладении языком и, в частности, при сдаче ЕГЭ.

Для успешной сдачи единого государственного экзамена обучающиеся должны овладеть за курс обучения в школе:

а) продуктивными навыками грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме:

- образовывать грамматические формы и конструкции;
- выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;
- уметь варьировать грамматическое оформление высказываний при изменении коммуникативного намерения;
- владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;

– различать грамматическое оформление устных и письменных текстов.

б) рецептивными грамматическими навыками (аудирование, чтение):

- узнавать, вычислять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;
- дифференцировать и идентифицировать грамматические явления (по формальным признакам и строевым словам);
- соотносить значение грамматических форм, конструкций;
- устанавливать группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстоятельства);
- определять структуру простого предложения (по строевым элементам, порядку слов и др.);
- определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений и оборотов (инфинитивных, причастных, определительных, обстоятельственных и т.д.);
- устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочетательные и подчинительные отношения и связь между элементами предложений;
- устанавливать связь между предложениями внутри абзаца или сплошного синтаксического целого с опорой на связующие средства языка.

Большая роль отводится условно-речевым упражнениям.

Мы проанализировали результаты ЕГЭ за последние три года и пришли к выводу, что именно в разделе «Грамматика и лексика» допускается больше всего ошибок (правильный выбор временных форм глагола, на словообразование, правильное окончание, приставки и суффиксы в значении отрицания и так далее).

Результаты экзаменов выявили следующие типичные ошибки при выполнении заданий ЕГЭ:

1. Учащийся правильно определяет временную форму, но забывает окончание -s в третьем лице Present Simple;
2. При словообразовании по контексту не всегда могут поставить отрицательные приставки un-, in-, im- и так далее;
3. При правильном образовании части речи учащиеся забывают об окончании множественного числа;
4. Учащиеся не всегда правильно определяют суффикс прилагательного;

5. Вместо страдательного залога учащиеся могут поставить глагол в действительный залог и наоборот;

6. Учащиеся не всегда правильно определяют временную форму глагола, особенно если это касается косвенной речи.

Работая на основе учебно-методического комплекса «Spotlight» на уроке, проводя дополнительные индивидуальные занятия, пользуясь пособиями с тренировочными тестами, используя компьютерные технологии для самостоятельной работы, применяя правильно методические приёмы при формировании грамматических навыков учащихся, мы можем достичь хороших результатов при подготовке и сдаче ЕГЭ.

Мы выяснили, что в общей методике обучения иностранным языкам **«метод» рассматривается как способ обучения (упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся).** В связи с этим выделяют основные методы в деятельности учителя (*показ, объяснение, организация тренировки, организация применения, контроль*) и учащихся (*ознакомление, размышление, тренировка, применение, самоконтроль*). Эти методы соотносятся с этапами предъявления и усвоения материала а, следовательно, являются неизменными в процессе обучения в целом и грамматике в частности.

Для индивидуальной работы при подготовке к ЕГЭ по английскому языку мы считаем наиболее удачными серию пособий издательства «Macmillan»: «Сборник тестов для подготовки к ЕГЭ по английскому языку», «Учебное пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку: Говорение. Аудирование», «Учебное пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку: Чтение. Письмо», «Учебное пособие для подготовки к ЕГЭ по английскому языку: Грамматика. Лексика». Учебники для подготовки к российскому экзамену по английскому написали не разработчики экзамена, а зарубежные авторы, Пособия очень высокого уровня, как и сам ЕГЭ, не привязаны ни к одному учебнику. Важно, что можно использовать пособие как самостоятельно (тогда ученику придется купить ещё книгу для учителя с ответами и комментариями), так и при индивидуальной работе или в классе с учителем.

Использование компьютерных программ будет также способствовать развитию грамматических навыков учащихся при подготовке к ЕГЭ.

Литература

1. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Вышэйшая школа, 1999. – 522 с.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2005. – 207 с.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе – М.: «Просвещение», 1991. – 287 с.

Хайбуллина А.Р.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЖАЗОВЫХ ЧАНТОВ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

THE USAGE OF JAZZ CHANTS AS A MEANS OF MOTIVATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLING

The author studies the problems of increasing motivation in language learning by using jazz chants at school.

Key words: the process of language teaching, motivation, phonetic exercises.

Цель данной статьи выявить эффективность использования джазовых чантов как средство мотивации к обучению английскому языку в средней школе.

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков одной из самых важных и насущных является проблема мотивации обучении иностранному языку. Мотивация как наиболее гибкое образование подвержена изменениям в зависимости от социальной и экономической ситуации. Это делает проблему актуальной и требует постоянного ее изучения. По мнению И.А Зимней, особенно остро стоит проблема обучения иностранному языку в средней школе. Одной из главных особенностей мотивации учения в школе является ведущий мотив. Первой особенностью мо-

тивации является возникновение у школьника стойкого интереса к определённому предмету [Зимняя 1991: 222].

Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать уроки, не выполняют домашние задания. У этих учащихся меняются мотивы посещения школы: не потому, что хочется, а потому, что надо. Это приводит к формализму в усвоении знаний – уроки учат не для того чтобы знать, а для того, чтобы получать отметки.

По мнению И.А. Зимней, Е.Н. Солововой, А.Б. Щукина, В.М. Филатова, Г.М. Коджаспировой, Л.М. Голубевой, одним из путей преодоления этих трудностей могут стать джазовые чанты. Использование песенного материала на уроках, а точнее, джазовых чантов, является наиболее оптимальным средством формирования навыков произношения. Благодаря музыке создаётся благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению английского языка. Помимо этого джазовые чанты помогают формировать постановку правильного логического ударения, отработку мелодии и интонации, в условиях современной школы считающейся невыполнимой задачей [Соловова 2006: 239].

А.К. Маркова полагает, что мотивация учебной деятельности школьников средних классов отличается особенностью возникновения у них стойкого интереса к определённому предмету. По данным А.Н. Леонтьева, в этот период обучения наблюдается у большинства учеников снижение мотивации учения, что объясняется ещё слабо развитым пониманием необходимости учёбы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. О.К. Тихомиров полагает, что важность обучения «вообще» они понимают, но другие побудительные факторы, действующие в противоположном направлении, всё-таки часто побеждают это понимание [Маркова 2000: 259].

Л.М. Голубева считает, что использование джазовых чантов является наиболее оптимальным средством повышения мотивации к обучению иностранному языку. В них лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. Джазовые чанты стимулируют монологические и диалогические высказывания, способствуют

развитию подготовленной и неподготовленной речи. Они не отнимают много времени на уроке, так как органично вписаны в процесс обучения в целом.

Джазовый чант – это нечто среднее между песней и стихотворением. Ему присущи особые характеристики:

– ритм и бит, темп, ударение

– простота музыкального сопровождения

– based on the combination of repetition and learned response [Graham 2006: 128].

Многие учителя из своей практики знают, что очень тяжело работать в последний учебный день перед каникулами или в праздничные дни. Уроки нужно сделать необычными, запоминающимися и полезными с точки зрения освоения иностранного языка. Джазовый чант – это великолепное средство повышения мотивации к обучению английскому языку.

Таким образом, урок пройдёт значительно лучше, если с самого его начала внимание учащихся будет привлечено, во-первых, сообщением учителя о цели урока, во-вторых, чем-либо интересным, не только показом и рассказом учителя, но и увлекательным заданием, которое они должны выполнить. Тут сразу же мобилизуется внимание учащихся, которое и дальше будет поддерживаться.

Примеры использования джазовых чантов на этапе фонетической зарядки при проведении урока английского языка:

These are my blue jeans

That's my shirt.

This red shirt? No, that brown shirt.

Those are my shoes.

These brown shoes? No, those black shoes.

This is my jacket.

That green jacket? No, this blue jacket.

That's my t-shirt.

This white t-shirt? No, that red t-shirt.

These are my jeans.

Those black jeans? No, these blue jeans.

Those are my shorts.

These green shorts? No, those white shorts.

На этапе введения лексики, первичного закрепления:

I can play basketball

Yoga, yoga, I can do yoga.
 Can you do yoga, too?
 I can't do yoga, but I can do karate.
 Can you do karate, too?
 I can't do karate, but I can play baseball.
 Can you play baseball, too?
 I can't play baseball, but I can ice-skate.
 Can you ice-skate, too?
 I can't ice-skate, but I can ski.
 Can you ski, too?
 I can't ski, but I can play volleyball, too?
 Can you play volleyball, too?

Физкультминутка в качестве релаксации может быть проведена с использованием джазового чанта, для снижения утомляемости на уроке. Учащиеся по команде учителя встают и выполняют простые движения (имитируют движения). Данный прием релаксации интересен тем, что позволяет оживить учащихся после интенсивной работы на уроке. Действия, совершаемые учащимися, при выполнении команд сопровождается проговариванием:

I have a headache
 Head, head, I have a headache.
 I have a headache,
 And my eyes hurt!
 Stomach, stomach, I have a stomach ache.
 I have a stomach ache,
 And I have the flu!
 Ear, ear, I have an earache.
 I have an earache,
 And I have a fever!
 Tooth, tooth, I have a toothache.
 I have a toothache,
 And a sore throat!
 Back, back, I have a backache.
 I have a backache,
 And my knee hurts!
 I have a headache, I have an earache,
 A toothache, a backache,
 And a sore throat.
 My eyes hurt, my knee hurts, I have a stomach ache.

I have a fever,
 And I have the flu!

Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: библиотека учителя иностранного языка / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991.
2. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Психология: учебник для вузов / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Владос-Пресс, 2000.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006.
4. Graham C. Oxford Jazz Chants – Old and New / C. Graham. – Oxford University Press, 2006.

Чихман Т.М.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К.Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ЭЛЕМЕНТАРНОМ УРОВНЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ THE MILITARY PROFESSIONAL COMMUNICATION OF THE FOREIGN SERVICEMEN AT THE ELEMENTARY LEVEL OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The theoretical questions of the military professional communication of the foreign servicemen at the elementary level of teaching Russian as a foreign language are considered in the article.

Key words: The military professional communication, auding, talking.

Иностранные военнослужащие, прибывающие в российские военные вузы с целью изучения специальных военных дисциплин на русском языке, оказываются в абсолютно чуждой для них речевой и языковой среде. Перед ними и их преподавателями стоят непростые первоначальные задачи:

– в максимально короткий срок преодолеть речевой и языковой барьер;

– научиться осуществлять элементарное коммуникативно-речевое общение в рамках бытовых и социально- культурных сфер;

– овладеть необходимым и достаточным объёмом военно-профессиональной лексики на элементарном уровне обучения.

Выполнение первоначальных подготовительных задач позволяет иностранным военнослужащим, обучающимся в военном вузе, приступить к выполнению основной задачи своего пребывания в чужой стране и в иной системе военного образования, а именно: начать изучение собственно военной специальности на русском языке. Очевидно, что обучение русскому языку как иностранному военнослужащих разных стран осложнено дополнительной, не менее важной, а необходимой и обязательной задачей, идущей параллельно основной задаче общего овладения языком: овладением элементарными знаниями, умениями и навыками речевой и языковой деятельности в области военно-профессиональной сферы общения.

Одновременное знакомство как с общеупотребительной, так и с военно-профессиональной лексикой обусловлено рядом объективных причин, заключающихся в безотрывности процесса обучения от процесса воинской службы и непосредственного проживания иностранных военнослужащих в условиях, продиктованных служебными требованиями и воинским уставом Вооружённых Сил Российской Федерации. Незнание языка не освобождает от обязательного и строгого выполнения требований и правил армейской жизни. С первого дня пребывания в военном училище иностранец, так же как и курсант-носитель языка, обязан:

– слушать, понимать и выполнять команды и приказы на русском языке;

– произносить воинское приветствие и отвечать на него по-русски;

– отвечать на обращение к нему командира и самому обращаться к командиру или подчинённому по-русски;

– произносить текст официального рапорта во время очередного дежурства;

– знать и произносить воинские и офицерские звания, существующие в данное время в российской армии;

– знать и произносить названия воинских подразделений российской армии;

– знать и произносить названия составляющих армейской жизни, окружающих курсантов в казарме, в столовой, на территории военного училища, а именно: называть виды армейского имущества и обмундирования: форменной одежды, обуви, головных уборов, знаков воинского различия, а так же предметы быта: санитарно-гигиенические принадлежности, постельные принадлежности, предметы мебели и посуды.

Осуществляя коммуникации в военно-профессиональной сфере, иностранный военнослужащий должен владеть коммуникативно-речевыми умениями, формирующимися на элементарном уровне. Иностранец должен уметь реализовывать следующие интенции: формулировать вопрос, сообщать о факте, событии, лице, предмете, о наличии или отсутствии лица или предмета, о качестве, принадлежности предмета, о событии, действии, времени и месте действия, его причине. Коммуникативно-речевая компетенция иностранных военнослужащих должна в полной мере обеспечивать их речевые потребности не только в социальной, культурной, бытовой сферах общения, но и в области военно-профессионального общения.

Совершенно очевидно, что овладение на элементарном уровне необходимым и достаточным военно-профессиональным лексиконом, является целесообразным и обязательным, так как продиктовано реалиями проживания и обучения иностранных военнослужащих в военном училище.

В данном случае, необходимо осознать, что носители чужого языка являются и носителями чужой военно-профессиональной лексики и установленных в их родном языке речевых конструкций в военной профессиональной области, которые им надо изучить, осознать, принять, активно использовать, но уже на языке принимающей стороны. Вступая в коммуникацию с носителями военной терминологии принимающей стороны, иностранный военнослужащий начинает осознавать, что существуют и другие способы языкового выражения мыслей, форм поведения, субординации, военного этикета, которые не согласуются с привычными для него формами и способами выражения мысли на родном языке. Уметь общаться в формате военно-профессиональной лексики на русском языке в рамках элементарного уровня означает овладеть военно-профессиональной коммуникацией на русском языке на данном уровне.

Иностранцы военнослужащие, начинающие изучать русский язык как иностранный на элементарном уровне, ещё не владеют фонетико-грамматическими знаниями и умениями и не имеют навыков чтения и письма на русском языке, поэтому методика подачи учебного материала на первых занятиях рекомендует проводить первое знакомство с речевым материалом путём слухового и зрительного восприятия. На данном этапе целесообразно и эффективно использовать:

- предъявление изучаемой общеупотребительной и военно-профессиональной лексики в медленном темпе, с чётким произнесением каждого слова и большими паузами между словами;
- сопровождение предъявляемой на слух речевой конструкции схематичным её изображением;
- аудирование предлагаемой лексики и речевых конструкций;
- многократное повторение и заучивание лексики и речевых конструкций;
- активное использование изучаемых речевых образцов в устной диалогической и монологической речи;
- разыгрывание сюжетно-ролевых ситуаций с использованием в устной речи общеупотребительной и военно-профессиональной лексики и речевых образцов, минимизированных в соответствии с коммуникативными потребностями элементарного уровня;
- невербальное общение как самый короткий путь к быстрому пониманию смысла обращённой речи и одновременное озвучивание понятой фразы;
- зрительное восприятие изучаемых образов и действий, которые могут быть представлены фотографиями, рисунками, картами, графическими изображениями предметов и объектов изучения.

Основная нагрузка при изучении военно-профессиональной лексики и речевых конструкций на подготовительном этапе элементарного уровня обучения русскому языку как иностранному ложится на аудирование и говорение. Виды речевой деятельности (говорение, письменная речь, аудирование и чтение) теснейшим образом связаны между собой и не могут существовать обособленно, но наиболее активную позицию при первом знакомстве с языком занимают аудирование и говорение.

Процесс аудирования является рецептивным видом речевой деятельности, так как нацелен на восприятие речи, приём информации и последующую её переработку. Процесс говорения является продук-

тивным видом речевой деятельности, так как нацелен на порождение речи и служит для передачи информации. Взаимосвязь данных видов речевой деятельности позволяет в короткое время сформировать и активно использовать в устной речи наиболее употребляемые речевые конструкции не только общеупотребительной, но и военно-профессиональной лексики.

Приведем пример.

При любом знакомстве люди выдают друг другу простейшую информацию о себе: имя, возраст, место проживания, место учёбы или работы, причем, эти сведения не обязательны, не официальные и выдаются по желанию говорящего или по запросу собеседника. В военно-профессиональном общении представление носит официальный характер и требует чёткого, полного и упорядоченного сообщения своих биографических данных. Иностранцы военнослужащие обязаны сообщить полную информацию о себе на русском языке: имя, фамилию, возраст, дату рождения, место рождения, откуда-куда приехали, цель приезда в Россию, место проживания и учёбы. Такой объём речевых умений может казаться недоступным в самом начале обучения, когда иностранцы военнослужащие не владеют элементарными языковыми и речевыми знаниями. Положительный эффект достигается сочетанием таких видов речевой деятельности как аудирование и говорение, невербальными методами общения и демонстрацией предметов и объектов, соответствующих теме занятия, в данном случае это могут быть удостоверения личности, карта мира, карта России, карта региона или города, фотографии места проживания и учёбы.

Содержание специально разработанных занятий позволяет изучать и активно использовать в повседневной жизни тот речевой материал, который необходим иностранному курсанту, осваивающему военную терминологию и каждый день вступающему в военно-профессиональную коммуникацию. Отношения «начальник-подчинённый», понятия: плац, казарма, столовая, учебный корпус, полигон, команды, приказы, построение, подъём, отбой, расположение подразделения, перемещение подразделения, дежурство, наряд, строевая подготовка, – все атрибуты армейской жизни постепенно входят в лексикон иностранного военнослужащего, позволяют ему быстрее адаптироваться в окружающей его действительности, ведут к развитию новых, специализированных коммуникаций в военно-профессиональной сфере.

Литература

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: «Флинта», «Наука», 2011.
2. Левицкая Н.В., Лаврова К.И. Русский язык. Учебное пособие для солдат, слабо владеющих русским языком. – М.: «Военное издательство», 1986.
3. Плехов А.М., Шапкин С.Г. Словарь военных терминов, – М.: «Военное издательство», 1988.

Шаталова О.В.

(МАОУ «Гимназия № 1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

THE FORMATION OF A SYSTEM OF UNIVERSAL ACTIVITIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING ON DIFFERENT STAGES OF SCHOOLING IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION FEDERAL STATE STANDARDS

The article deals with the problem of English language teaching in modern society. Federal State Standards determine the prior importance in development of children as the ability to form self-set goals, monitor and evaluate their achievements. In other words, the formation of «the ability to study». This goal can be achieved by the formation of a system of universal activities. The possibilities of creation of «ability to study» in the gymnasium №1 are analyzed.

Key words: English language teaching, Federal State Standards, self-set goals, the ability to study, a system of universal activities.

Задача развития универсальных учебных действий (УДД) – это требование времени и новых образовательных стандартов. Темпы обновления знаний настолько высоки, что непрерывное образование становится реальностью и необходимостью в жизни человека. В общественном сознании происходит переход от понимания социального

предназначения школы как простого «передатчика» знаний, умений и навыков от учителя к ученику к новому пониманию функции современного образования.

Существует распространенное мнение о нынешнем поколении обучающихся: не умеют связно выражать свои мысли, ставить перед собой осмысленные и соразмерные своим силам и возможностям задачи, удерживать цели своих действий достаточно долго, чтобы они были достигнуты. Они не умеют общаться с другими людьми, в том числе и по поводу предметного, профессионального содержания. Характерно, что такая неготовность к обучению связана с неумением *самостоятельно* работать с книгой, с компьютерными программами и другими источниками информации, *активно* усваивать материал, *участвовать* в работе семинаров, вебинаров и других активных форм. Многие молодые люди не умеют даже осмысленно и продуктивно читать, плохо владеют грамотой и математическими навыками, необходимыми в повседневной жизни. Тем более они не способны подходить к изучаемому материалу *критически*, понимать смысл и содержание научных дискуссий и споров, вырабатывать свою *собственную* точку зрения. Эти претензии затрагивают именно фундаментальные основы образования, закладываемые в школе. Приведенные выше примеры недостаточной подготовленности указывают, что самым слабым ее местом остается неспособность школы научить школьников *самостоятельно учиться*, т.е. связаны с игнорированием задачи целенаправленного формирования таких *универсальных учебных действий*, как коммуникативные, речевые, регулятивные, познавательные, логические и др.

Анализ новых тенденций образовательного процесса в школе позволяет говорить в первую очередь об изменении общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели как формирования умения учиться; от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения).

ФГОС ставит приоритетной целью образования развитие способности самостоятельно ставить перед собой цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, формирование «**умения учиться**». Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию **системы уни-**

версальных учебных действий (УУД). Универсальные учебные действия обеспечивают учащемуся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и учебно-тренировочный процесс и их результаты; создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться» и сотрудничать со взрослыми (учителями, тренерами и др.) и сверстниками. Умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность; обеспечивают успешное усвоение знаний, умений и навыков, формирование картины мира, компетентностей в любой предметной области познания.

Настоящее время – это время перемен на всём образовательном пространстве России. В декабре 2004 года было принято решение Правительства РФ о разработке стандартов второго поколения, в которых школа должна была рассматриваться не как изолированное учреждение, а в сложном взаимодействии с такими партнерскими институтами социализации, как семья, СМИ, культура и др. Апробация этих материалов для начальной школы прошла в 2008 году в 14 субъектах РФ и была продолжена в 2009 году. Именно тогда Гимназия №1 г. Стерлитамака вступила в условия введения, апробации ФГОС нового поколения. С 1 сентября 2011 года в соответствии с Законом “Об образовании” началось его обязательное введение в школах страны на начальной ступени обучения. А уже в 2012 году реализация стандарта второго поколения началась на основной ступени обучения Гимназии №1. Принятый Стандарт включает в себя требования 1) к **результатам** освоения основной образовательной программы ступени общего образования; 2) к **структуре** основной образовательной программы ступени общего образования, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса; 3) к **условиям** реализации основной образовательной программы ступени общего образования, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям. Это так называемая «система трёх Т», которая является конвенциональной нормой, реализующей общественный договор семьи, об-

щества и государства. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход.

С обобщением опыта реализации стандарта Гимназия №1 выступала на образовательных форумах с серией проектов, один из которых был посвящён проблеме УУД: «Формирование универсальных учебных действий (УУД) в условиях реализации стандартов второго поколения». Наши проектные материалы в значительной степени опираются на следующие современные теории: внутришкольного управления (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.); психологии личности (В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Э. Шпрангер, К. Юнг и др.); структурно-системного подхода (Ю.К. Бабанский, Ю.А. Конаржевский, Г.Н. Сериков и др.); формирования личности (П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, Н.Н. Нечаев, А.Е. Одинцова, А.И. Щербаков, и др.). Большое значение для нашей работы имеют исследования, посвященные формированию содержания образования, путям и средствам развития интеллектуальных способностей учащихся (Т.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, С.А. Репин, А.В. Усова, П.И. Чернецов и др.).

Универсальные учебные действия, новая система оценки, воспитательный потенциал, заложенные в Стандарте, в нашей гимназии реализуются шестой год, а во всех школах России в обязательном порядке – это уже третьи классы.

Стандарты второго поколения определяют следующие цели обучения иностранному языку:

Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих: речевая, языковая, социокультурная/межкультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции.

Развитие личности учащихся.

Формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД).

В качестве предполагаемых результатов обучения иностранным языкам выделяют – и именно в такой последовательности: **личностные** результаты (формирование мотивации изучения иностранных языков; осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка; формирование коммуникативной компетенции; формирование общекультурной идентичности); **метапредметные** результаты (развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение; развитие коммуникативной компетенции; умение четко

определять области известного и неизвестного; умение ставить перед собой цели и определять задачи, решение которых необходимо для достижения поставленных целей, планировать последовательные действия, прогнозировать результаты работы, анализировать итоги деятельности; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией из различных источников; осуществление самоконтроля и самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке); **предметные** результаты.

Конечно, формирование УУД на уроках английского языка – задача сверхважная, ведь это строится в условиях иноязычной речи. В основе успешности и самостоятельности учения лежат общие учебные действия, имеющие приоритетное значение над узкопредметными знаниями и умениями. А учитель английского языка для гимназиста – образец общения на английском языке и помощник в успешном овладении англоязычной речью.

Язык должен осваиваться осознанно. Важно создавать условия, когда дети учатся слушать друг друга, умеют адекватно оценивать свой ответ, хотят узнавать новое.

Учебный предмет «Иностранный язык» обеспечивает, прежде всего, развитие коммуникативных действий, формируя коммуникативную культуру обучающегося. Изучение иностранного языка способствует общему речевому развитию на основе формирования обобщённых лингвистических структур грамматики и синтаксиса; развитию произвольности и осознанности монологической и диалогической речи; развитию письменной речи; формированию ориентации на собеседника, его высказывания и поведение; уважение интересов партнёра; умение слушать и слышать; вести диалог, излагать и обосновывать своё мнение в понятной для собеседника форме. Знакомство обучающихся с культурой, историей и традициями других народов и мировой культурой создаёт необходимые условия для формирования компетентности в межкультурном диалоге.

Конечно, прежде всего, качество обучения английскому языку гимназии зависит от кадрового подбора, когда наряду с опытными педагогами, имеющими победителей и призёров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку, трудятся молодые специалисты, осваивающие азы по углублённому обучению гимназистов иностранному языку. Важно в связи с реализацией ФГОС правильно организовать как урочную, так и внеуроч-

ную деятельность, а также постоянно повышать квалификацию педагогов.

Идти в ногу со временем способствует совместная площадка с кафедрой германских языков СФ БашГУ. Это и совместные семинары, и дни открытых уроков для студентов, и методические семинары для наших учителей, и проведение республиканских семинаров-практикумов.

Гимназия имеет давние традиции организации российско-американского конкурса по обмену старшеклассниками FLEX, за последние почти два десятилетия 44 наших гимназиста прошли годовую стажировку в школах США.

Ещё одна возможность готовить гимназистов в соотношении с мировыми стандартами в области обучения английскому языку – это программы дополнительного образования «Cambridge English» и возможность сдавать экзамены в стенах гимназии. Именно по поводу этого проекта делаются сегодня шаги в гимназическом образовании.

Конечно, мир сейчас открыт для наших гимназистов: это и многочисленные поездки, и дополнительного обучения в разных школах и на курсах, огромные возможности предоставляет интернет (аутентичные фильмы, книги на оригинальном языке и др.) – но всё начинается от гимназического порога. Именно здесь зарождается любовь к английскому языку, который для выпускников становится «родным» или «профессиональным» средством общения.

Шварц Н.В.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ ВОЕННОМ КОМАНДНОМ УЧИЛИЩЕ

EDUCATIONAL ASPECT EFFECTS IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE HIGHER MILITARY COMMAND SCHOOL

The problem of the article is the personal educational effects in the foreign language teaching.

Key words: Education, communicative skills, communication, educational objective.

Сегодня духовно-нравственное воспитание нуждается в теоретическом осмыслении его основ, разработке целостного подхода к ним. Наступил новый этап развития социума, связанный с изменением менталитета общества и личности. Сегодняшнее современное общество через концепцию духовно-нравственного воспитания личности и гражданина России и через образовательные стандарты третьего поколения ставит перед учителями и преподавателями определенную задачу: «воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России».

Мы понимаем, насколько важно учитывать воспитательный аспект при обучении иностранному языку. Когда спорят о том, нужен ли иностранный язык как учебная дисциплина, то все доводы сводятся к тому, что каждый интеллигентный и образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык, что иностранный язык необходим для будущей профессии, что знание иностранного языка развивает, так как позволяет узнать много нового, интересного.

Иностранный язык все более уверенно занимает основное место среди гуманитарных дисциплин, являясь мощным средством воспитательного воздействия на личность обучаемого, способом раскрытия его интеллектуального потенциала, реальной возможностью приобщения к культуре речи и поведения, средством формирования коммуникативных умений и навыков.

В требованиях к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки курсантов высших военных командных училищ по специальности «Управление персоналом (Вооруженные Силы, другие войска, воинские формирования и приравненные к ним органы Российской Федерации)» в отношении иностранного языка указано, что среди прочих умений и навыков им необходимо овладеть лексико-грамматическими навыками для применения их в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения; научиться понимать диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации.

Специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается не только в обучении иноязычному общению и технике формирования

соответствующих навыков и умений, но и в постижении изучаемой профессии. Данный предмет обладает интегративными свойствами, то есть аккумулирует информацию по общетеоретическим дисциплинам, формирует позицию по отношению к будущей профессиональной деятельности, осуществляет связь с практикой, воспитывает профессиональные качества и умения. Вузовское обучение иностранному языку характеризуется единством двух целей: овладение основами языка и умение практически использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

Коммуникативным умениям, умениям установления контакта с разными категориями людей обучают на всех учебных дисциплинах. При этом нельзя недооценивать и роль иностранного языка при обучении умениям общения как неотъемлемой составляющей профессионализма военнослужащего. Именно здесь происходит непосредственное общение. Что может быть эффективнее научения общению через само общение? Еще в 17 веке педагог Я.А. Коменский [Коменский 1982: 231] в своей «Великой дидактике» провозгласил принцип обучения какой-либо деятельности через саму деятельность.

В настоящее время, когда решается задача подготовки специалистов, действительно владеющих коммуникативными умениями, дисциплина «Иностранный язык» становится достаточно перспективной в силу нескольких факторов.

Во-первых, при изучении иностранного языка в военных вузах России общение осуществляется между преподавателями и курсантами (слушателями) в ходе учебной деятельности и нацелено не только на приобретение знаний по данному предмету, умений и навыков иноязычного говорения, но и на формирование таких коммуникативных умений и навыков, которые позволят решать задачи будущей профессиональной деятельности.

Во-вторых, занятия по иностранному языку как общеобразовательной дисциплине обычно проводятся в вузах, включая военные учебные заведения, на первом и втором годах обучения. Это период, когда закладывается основа основ. На занятиях по иностранному языку и вне таковых между преподавателями и курсантами (слушателями) устанавливаются доверительные отношения, основанные на взаимопонимании и ответственности, здесь курсанты и слушатели учатся гуманному отношению друг к другу. В результате выпускники смогут перенести такое отношение к людям и в сферу своей будущей профессиональной деятельности.

В-третьих, общение на занятиях по иностранному языку имеет свою специфику. Оно направлено и на учебное сотрудничество преподавателя и курсантов (слушателей), и на самих обучающихся в целях их воспитания и личностного развития, и на освоение предмета иностранного языка, формирование умений и навыков иноязычного выражения мыслей и эмоций, коммуникативных умений построения адекватного общения при осуществлении будущей профессиональной деятельности. В то же время общение определяется и тройной ориентированностью ее субъектов: личностной, социальной и предметной. Объясняется это тем, что, работая с одним курсантом (слушателем) над освоением какого-либо учебного материала, преподаватель всегда ориентируется на всю аудиторию, и наоборот, работая со всеми обучающимися сразу, он воздействует на каждого в отдельности. Поэтому можно считать, что оно одновременно содержит в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Правильно организованное общение особенно благоприятно воздействует на эффективность занятий по иностранному языку, так как ни на каком другом виде обязательных учебных занятий на младших курсах студенты и преподаватель не находятся в таком близком, длительном по времени взаимодействии, влияние личности преподавателя особенно значительно.

В процессе обучения, как известно, реализуются три основные цели: обучающая, воспитательная и развивающая. На занятии по иностранному языку преподаватель также ставит эти цели, но формулирует их для себя и для курсантов по-разному.

Обучающая цель для преподавателя будет звучать приблизительно так: выработать умение (навык) ..., научить ..., объяснить А для курсанта она будет иметь коммуникативное содержание, например: сегодня вы научитесь знакомиться с другим человеком, представлять своих друзей, коллег по работе.

Воспитательная цель редко сообщается обучающимся, ибо воспитание должно быть ненавязчивым, поэтому преподаватель формулирует ее только для себя, например: сформировать навык обращенности речи к собеседнику в диалоге, воспитать умение слушать себя и распределять внимание между содержанием речи и правильным использованием языковых форм, воспитывать аккуратность, уважение друг к другу.

Развивающие цели, которые могут ставиться на занятиях по иностранному языку, делятся на такие группы, как: 1) расширение знаний обучающихся о стране изучаемого языка, 2) расширение общего кругозора (естественнонаучных, общественно-политических, эстетических знаний), 3) развитие памяти, 4) развитие логического мышления в ходе решения языковых и коммуникативных задач, 5) углубление знаний об особенностях родного языка при осмыслении иноязычных явлений, 6) развитие внимания и воображения обучающихся.

Реализуя обучающую цель, общение дает возможность устанавливать реальный психологический контакт с курсантами, создавать положительную мотивацию обучения, обеспечивать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий. При решении воспитательных целей общение позволяет налаживать воспитательные и педагогические отношения, психологический контакт между педагогом-воспитателем и воспитуемым, что в большой степени способствует успеху учебной деятельности, формировать познавательную направленность личности, преодолевать психологические барьеры. Решая развивающие цели, с помощью общения создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности. При этом преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность.); создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей курсантов; а также осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств (речь, мыслительная деятельность и пр.).

Литература

1. Балаховский А.А. Военно-педагогическое творчество: сущность, содержание, и условия оптимизации: Философско-методический анализ. – М.: ВПА, 1999. – 160 с.
2. Иванов В.С. Организационно-педагогические основы эффективного управления системой военного образования в РВСН / В.С. Иванов, Д.Г. Лаптев. – М.: ВА РВСН, 2000. – 227 с.
3. Давыдов Г.А. Психологические основы повышения эффективности обучения в военном вузе / Г.А. Давыдов. – М.: ВПА, 2003. – 196 с.

4. Карнозова Л.М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л.М. Карнозова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 75-82.

5. Квалификационные требования к подготовке специалистов высшего военно-профессионального образования. – М.: МО РФ, 2004. – 47 с.

6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.1 /Коменский Я.А. – М.: Педагогика, 2001.

Шкалова С.А.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

TEACHING OF SPOKEN ENGLISH DURING THE FIRST YEAR OF TEACHING

The article is devoted to teaching of spoken English and its place in the teaching process. The most effective ways of memorizing vocabulary and learning conversational skills are reviewed here.

Key words: speaking, teaching process, conversational skills, vocabulary.

Начиная со второго класса, обучают детей английскому языку обязательно на базе хорошей родной речи. Известно, что иностранный язык легче всего учится при погружении в языковую среду. Поэтому, прежде чем начинать обучение детей по данной программе, все учителя должны пройти обучение на различных курсах, постоянно повышать уровень владения иностранным языком на семинарах и тренингах. Кроме учителей, на английском языке должны говорить музыкальные работники, специалисты по обучению компьютерной грамотности и ИЗО.

Игра – основной вид деятельности ребенка. На начальном этапе обучения у детей, в основном, присутствуют игровые действия с предметами на изучаемом языке, например: «Покорми мишку», «Оденем куклу», «Уложи куклу спать», «Семья», «Больница», «Магазин» и другие игры.

Родители – важное звено в обучении детей английскому языку. Для них можно создать мини-словарик с лексикой, употребляемой во время урока в классе. Таким образом, ребенок получает возможность слышать иностранную речь и дома. Кроме того, желающие могут получить аудиозаписи песенок, рифмовок, разучиваемых с детьми в школе. Для родителей можно создать памятки о том, как развивать память, как запоминать иностранные слова, как дома провести праздник на английском языке.

Предлагаю разговорник для учителей и родителей (первый год обучения).

Приветствия:

Good morning – Доброе утро. Hello – Здравствуй. Good afternoon – Добрый день. Good evening – Добрый вечер. Hi – Привет.

Ситуация умывания:

Wash your hands – Вымой руки. Dry your hands with a towel – Вытри руки полотенцем.

Ситуация обеда:

It is time to have breakfast – Пора завтракать. It is time to have dinner/lunch – Пора обедать. It is time to have supper – Пора ужинать. Sit down at the table – Садись за стол. For dinner we have... – У нас на обед ... potato (fish, milk) soup – картофель, рыба, молоко, суп. Chicken – Курица, Meat – Мясо, Porridge – Каша, Take your spoon – Возьми ложку, Eat with bread – Ешь с хлебом.

Ситуация укладывания спать:

It is time to go to sleep – Пора спать. Let us go to the bedroom – Давай пойдем спать. Get into your bed – Ложись в кровать.

Ситуация переодевания:

Take off your ... – Сними ... Put on your ... – Надень...

Дополнительная лексика:

Children, let us play – Ребята, давайте поиграем. Pick up your toys – Поднимите игрушки. Look at me – Посмотрите на меня.

Счет до десяти:

One – 1, two – 2, three – 3, four – 4, five – 5, six – 6, seven – 7, eight – 8, nine – 9, ten – 10.

Цвета:

Red – красный. Blue – голубой. Green – зеленый. Yellow – желтый.

Игрушки:

A bear – мишка. A mouse – мышка. An elephant – слон. A dog – собака. A car – машина. A cat – кошка. A hare – зайчик.

Основная задача обучения иностранным языкам детей на первом этапе – научить понимать несложную, вполне доступную по содержанию речь и привить детям некоторые умения и навыки разговора.

У ребёнка прекрасно развита долговременная память. Всё что он учил, надолго запоминается. Но хуже развита оперативная память. Ребёнок способен запоминать языковой материал целыми блоками как бы «впечатывать» его в память, это происходит только в том случае, когда у него создана соответствующая установка, что ему очень важно запомнить тот или иной материал.

Шкурина О.А.

(Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

THE DIDACTIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF THE FOREIGN SERVICEMEN

The didactic conditions for the development of cognitive activity of the foreign servicemen are considered in the article.

Key words: Cognitive activity, motivation, education of individualization.

Осуществляемый в последние годы пересмотр содержания образования с введением федеральных образовательных стандартов усложняет и увеличивает объем учебного материала и, вместе с тем, нередко уменьшает время, отводимое на его изучение. Все это требует определения путей и условий приспособления учебной информации к человеку и человека к самостоятельному ее выбору и последующему использованию в изменяющихся условиях. Тем самым активизируется поиск дидактических средств повышения познавательной активности курсантов в процессе обучения.

Однако педагогические поиски активных форм и методов обучения, интенсивного использования учебного времени ведутся, прежде всего, в целях успешного освоения программного материала, тогда как в последние годы происходит переориентация высшего образования с усредненных форм *обученности* и *воспитанности* на индивидуально-личностные [Леонтьева 1999: 80]. Анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы свидетельствует о том, что трактовка понятия *активность* многоаспектна.

Познавательная активность может быть представлена как интегральное личностное свойство, влияющее на весь учебный процесс, выступающее как предпосылка и результат развития и характеризующее поисковую направленность личности в учении, ее познавательные интересы и стремления к их удовлетворению, так и во вне учебной деятельности, при эмоциональном подъеме и благополучном протекании деятельности [Крайг 2000: 621].

Познавательную активность можно рассматривать, с одной стороны, в качестве показателя интеллектуально-нравственного развития, а с другой – выделить ее зависимость от педагогического мастерства и умения преподавателя использовать в вузовском образовательном процессе поддерживающие познание способы и отношения сотрудничества [Малисова 1994: 94]. В связи с этим можно обозначить дидактические условия развития познавательной активности. Среди них: условия личностного плана – учет индивидуально-психологических и социально-возрастных особенностей, опора на самостоятельность мышления и познания в обучении; условия организационно-методического плана – новизна и практическая значимость изучаемого материала, его проблемное изложение, использование технических средств обучения, алгоритмизация отдельных этапов обучения, эффективный контроль учебно-познавательной деятельности, специальное обучение курсантов рациональным способам умственной работы; условия психологического плана – обеспечение положительной мотивации учения и заинтересованных отношений между участниками учебно-познавательной деятельности [Леонтьева 1999: 80].

С учетом градации познавательной активности: нижний уровень – воспроизводящая активность, средний – интерпретирующая, высокий – поисковая и самый высокий – творческая активность, совершенствование процесса, на наш взгляд, должно иметь системный характер. Он предполагает диагностику уровней сформированности

познавательной активности культуры общения с учебным временем прежде всего у первокурсников [Хараева 1999: 54]. Исходя из результатов диагностики, курсант включается в рационально организованную учебно-познавательную деятельность. Она предполагает систематический вариативный контроль, индивидуализацию обучения на основе использования разноуровневых дифференцированных заданий, темпорост познавательной деятельности, частоту самостоятельного выбора курсантами заданий более высокого уровня сложности, увеличение удельного веса заданий поисково-творческого характера. Тем самым организация познавательной деятельности становится решающей для каждого курсанта.

Литература

1. Крайг Г. Психология развития. – СПб., 2000. – 992 с.: ил., С. 621-623.
2. Леонтьева О. Как сделать современное образование продуктивным // Школьные технологии, 1999. – № 4. – С. 80-97.
3. Малисова И. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Психологический журнал. 1994. Т.14 – № 4. – С. 94-102.
4. Хараева Л. Продуктивное обучение и гармония воспитания // Школьные технологии, 1999. № 4. – С. 54-63.

Гиззатуллина Р.Г.

(ГБОУ НПО «Профессиональный лицей № 18», г. Стерлитамак,
Республика Башкортостан)

МИНЕЦ ТЫУҒАН ЕРЕМ

MY NATIVE PLACE

The article is a scheme of a final lesson on the theme «My native place». The author describes different activities, use of visual methods. The lesson is for the beginners in the Bashkir language learning

Key words: a scheme, a final lesson, activities, visual methods, the Bashkir language.

Теманың төп мақсаты:

1. Уҡыусыларҙың үҙ-аллы белемен камиллаштырыу өсөн төрлө ысулдар Ҡулланыу һәм предметка ҠыҙыҠһындырыу уятыу;

2. Дәрестә телмәр уйындарын Ҡулланып эшмәкәрлектә активлаштырыу;

3. Тыуған яҡка, тыуған тәһәккә Ҡарата һөйөү тәрбиәләү. Билдәлә үткән заман Ҡәғизәләрен Ҡабатлау;

4. Уҡыусыларҙа тыуған яҡка тәбиғәткә Ҡарата һаҡсыл Ҡараш тәрбиәләү.

Дәрестең бурыстары:

Үҫтереү:

– Алынған мәғлүмәттәрҙе үҙеңдең тормош тәҗрибәһендә Ҡуллана белеү;

– Дәрестә үткән диалогтарҙы типик ситуацияларҙа аралашкан ваҡытта Ҡуллана белеү;

– Иптәштәрең менән аралашканда уларҙы тыңлай һәм аңлай белеү;

Практик:

– Алынған белемдәрҙе, оҫталыҡты практикаға Ҡулланыу. Әҙәби телдә һөйләшәргә өйрәнеү;

– Тел һәм телмәр сараларын үҙ-аллы белеп һәм теләк менән Ҡулланыу.

Уҡытыу:

– Тел стилдәре менән танышыу, уларҙы үҫтереү һәм аралашыу барышында Ҡулланыу;

– Анализ, синтез һәм сағыштырыу методтарын дөрөҫ Ҡулланыу;

Тәрбиәү:

– Милли мәҙәниәт донъяһында әүҙем Ҡатнашыу, башҡорт теленә һәм мәҙәниәткә һөйөү тәрбиәләү;

Дәрестең психологик-педагогик аспектары:

– Үҙ-аллылыҡка өйрәтеү;

– Үҙеңә баһа биреү, үҙеңде контролда тоту, төрлө ситуацияларҙан сыға белеү;

Йыһазлау: Башҡортостан картаһы, дәреслек, компьютер, экран, кроссворд, төрлө заданиялар, иҫтәлекле урындарҙың һүрәттәре.

Дәрес барышы:

1. Ойштороу мәле.

– һаумыһығыҙ!

– Хәйерле көн! Кәҙерле уҡыусылар! Бөгөнгө беҙҙең дәрес темаһы «Минең тыуған ерем». Һеҙҙең менән башКортса таҙа, матур итеп башКорт телендә диалог төҙөргә, һөйләшөргә һәм өндәрҙе башКортса дөрөҫ әйтеү, дөрөҫ интонация менән уҡыу һәм бик күп ҠыҙыҠлы әңгәмәләр үткәребеҙ. Беҙгә бының өсөн компьютер һәм экран ярҙам итәсәк.

II. Фонетик күнегеү.

Уҡытыусы: Әйҙәгеҙ әле, балалар, башКорт теленә күсер алдынан башКорт теленең үзенсәлектә өндәрен Ҡабатлап алыу өсөн фонетик күнегеү эшләп алайыҡ. М. Кәримдең (музыка) «Ҡайын япрағы тураһында» шиғырынан өҙөк уҡып үтәйек.

(Минең арттан Ҡабатлайбыҙ)

I. Телмәр үҫтереү күнегеүе.

Уҡытыусы: «Минең тыуған ерем» тигән һүҙҙән һуң Һеҙҙең башығыҙға ниндәй уйҙар инә? (слайд)

Уҡытыусы: Минең һорауға яуап бирегеҙ әле!

– Һеҙҙең өсөн нимә ул Тыуған ер?

– Тыуған ер нимәнән башлана?

Беренсе уҡыусы: Минең өсөн тыуған ер – ул минең тыуып–үскән ерем, минең ғаилә, дуҫтарым.

Икенсе уҡыусы: Минең өсөн тыуған ер – ул минең тыуған ауылым, уны уратып алған тәбиғәтем: йылғаларым, күлдәрем, тауҙарым һәм һуҠмаҠтарым. Шулай уҡ ауылдаштарым. Мин улар менән бик ғорурланам.

Өсөнсө уҡыусы: Тыуған ер, минең өсөн, ғаиләнән башлана. Ата-әсәйҙән һәм тәрбиәнән.

II. Төп өлөш.

I. Ғәилә.

Уҡытыусы: Шулай итеп, Һеҙ тыуған ер ғаиләнән башлана тинегеҙ, бик яҠшы һәм Һеҙ бик дөрөҫ әйттегеҙ.

– Ә кем үҙенең яратҠан ғаиләһе тураһында һөйләй ала? (бөтәһе лә Ҡулдарын күтәрә, өс уҡыусы һөйләй).

Уҡытыусы: Рәхмәт, бик яҠшы итеп, яратып һөйләнегеҙ. Тыуған ил, йырҙарҙа йырланғанса, йылғанан да, урмандан да башланмай. Уның башланғысы – ғаилә. Ул ғаиләнән башлана. Беҙ

ашҠынып, ашығып Ҡайҙа Ҡайтабыҙ? Әлбиттә, үҙебеҙ үскән ғаиләгә, ата-әсәйгә, тыуған йортҠа Ҡайтабыҙ.

МәҠәлдәр

2. Грамматик эш

3. Ауыл, Ҡала- деревня, город.

Уҡытыусы: Һеҙ тыуған ер – ул ауыл, Ҡала тип әйттегеҙ. Ә хәҙер инде үҙ-ара бер-нисә һөйләм менән диалог, әңгәмә үткәреп алайыҡ. Кем үҙенең ауылы, Ҡалаһы тураһында һөйләй ала?

– Һин Ҡайҙа йәшәйһең? Ҡайһы ауылдан, Ҡаланан, районындан?

– Ҡаттырығыҙ нисә Ҡатлы?

– Йортоғоҙ нисәнсе Ҡатта?

– Ниндәй күренекле урындар бар?

– Һеҙҙә йылғалар, күлдәр бармы?

– Ниндәй тауҙар бар?

– Мәсет, сиркәү бармы?

Уҡытыусы: Бик һәйбәт итеп әңгәмә үткәрәреп алдыҠ, афариндар! Беҙ БашКортостан Республикаһында йәшәйбеҙ. Беҙҙең Республикала ниндәй телдәр дәүләт телдәре булып торалар?

– Әйе, дөрөҫ. Урыҫ теле – дәүләт теле булып тора. Ә 2006 –сы йылдан алып икенсе дәүләт теле булып башКорт теле иғлан ителде. Быны Һеҙ бөтәгеҙ ҙә беләһегеҙ! Ә беҙҙең төркөм төрлө милләт менән бай! Кем үҙенең теле тураһында һөйләргә теләй?

Беренсе уҡыусы: Минең тыуған телем – рус теле. Әммә миңә башКорт теле лә бик оҠшай.

Икенсе уҡыусы: Минең тыуған телем – сыуаш теле. Мин бик ныҠ башКортса шиғырҙар ятларға яратам.

БашКортостан – Ҡурай иле,

БашКортостан – Урал ере,

БашКортостан – Ҡумыҙ теле,

БашКортостан – Ҡымыҙ сере.

Өсөнсө уҡыусы: Мин башКортмон, шуның менән ғорурланам. БашКорт халыҠ ижадын яратып уҡыйым. Үҙем яратып башҠарған йырҙы Һеҙгә лә ишеттергем килә (йыр «Сәскә булып үҫәр инем»).

1. Традиции, обычаи. (гөрөф-ғәҙәттәр)

УКытыусы: Афарин, Кәзерле укыусылар! Һеҙҙең төркөм төрлө милләт менән бай тип әйтеп үттек. Һәр милләттең йолаһы, ғөрөф-ғәҙәттәре бар. Балалар, Һеҙ индәй йолаларҙы, ғөрөф-ғәҙәттәрҙе бәләһегеҙ?

Беренсе укыусы: Килен төшөрөү, никах, туй, бәпес туйы.

Икенсе укыусы: Дини байрамдар: Корбан байрамы, ураҙа байрам. Шулай ук рус дини байрамдары: пасха, троица, рождество.

Өсөнсө укыусы: Каз өмәһе, һуғым, һабантуй.

2. *Мәҙәниәт.*

УКытыусы: Әйе, дөрөҫ. Байрамдар тураһында беләбеҙ. Ә Тыуған еребезҙең мәҙәниәте тураһында беләмдәребезҙе тикшереп алайыҡ әле. Бының өсөн Һеҙгә кроссворд сисергә тура киләсәк. (слайд)

Кроссвордты системәгә, тикшереп алайыҡ

Кроссворд:

Һорауҙар:

1. Рус һәс башКорт халКының дуҫлығына бағышланған «Дуҫлык ...» Өфөлә урынлашКан. (монумент)

2. Казак, Кыргыз, КараКгалпак, башКорт халыКтарында аКын, сәсәндәрҙең халыК алдында ойшторолған шигри бәйгеһе, ярышы. (Әйтеш)

3. Ошо хәрәфтән башКорт телендә бер генә һүҙ башлана. (Зур)

4. Был дәрестә беҙ әҙәби әҫәрҙәр, романдар, хикәйәләр, пьесалар, поэмалар өйрәнәбеҙ. (әҙәбиәт)

5. БашКортостан Республикаһында Татар дәүләт драма театрының исеме (Нур)

6. БашКортостан Республикаһының гимны композиторының фамилияһы. (Идрисов)

7. «Борон-борон заманда» тип ниндәй жанр төрө башлана? (әкиәт)

8. Татар халыК яҙыусыһының фамилияһы (Тукай)

3. *УКытыусы:* Ә хәҙер БашКортостан тураһында үҙ-ара әңгәмә ойштороп алайыҡ. *Беренсе рәт һорауҙар төҙөй. ә икенсе рәт яуап бирә.*

Һорауҙар:

– БашКортостан тураһында нимәләр әйтә алаһың?

– Иң зур йылғаның һәм күлдең исемдәре нисек? (Ағиҙел, Асылыкүл)

– БашКортостан тауҙар һәм далалар иле. Иң зур түбәле тауҙың исемең атағыҙ? (Ирәмәл)

– БашКортостан күп милләтле халыК. Унда кемдәр йәшәй? (Унда башКорттар, рустар, татарҙар, сыуаштар, марийҙар, мордвалар һәм башКалар йәшәй.)

– БашКортостанда файҙалы казымалар бармы? (Әйе, беҙҙә алтын, бакыр, гранит, йәшмә, мәрмәр табалар).

– Республика.

УКытыусы: Афарин, Һеҙ үзегеҙсә аңлатып үттегеҙ, беләмдәрегеҙҙе байыттығыҙ. Донъяла төрлө илдәр бар. Бер ил үҙенең тауҙары менән, икенсегә үҙенең далалары менән, өсөнсөгә һыуҙары менән, дүртенсегә урмандары менән дан тотта. Беҙҙең тыуған илебеҙ – БашКортостан шуларҙың барыһы менән дә мәшһүр.

УКытыусы: Ә беҙҙең тыуған республика ниндәй бөйөк дәүләттең өлөшө булып тора?

УКыусы: Беҙҙең Республика бөйөк Рәсәй Федерацияһының бер өлөшө булып тора. Тыуған еребез – БашКортостан. Тыуған илебеҙ – Рәсәй. Рәсәйҙең баш Калаһы – Мәскәү.

УКытыусы: Тыуған илебеҙ – Рәсәй тураһында нимәләр һөйләй алабыҙ?

УКыусы: Рәсәй – ул бөйөк ил! Территорияһы буйынса ер шарында беренсе урында тора.

УКыусы: Рәсәйҙең күп милләтле халыК үҙ-ара дуҫ, татыу йәшәйҙәр.

УКыусы: Рәсәйҙең тәбиғәте лә бик бай. Шулай ук файҙалы казымалар һәм газ, нефт табыла.

УКыусы: Беҙҙең дәүләттең тарихы бай. Ул һәр саК еңеүсә булып сыға.

УКытыусы: Әйе, дөрөҫ. Афариндар.

УКытыусы: Шулай итеп беҙ Һеҙҙең менән дәрестә нимәләр белдек? Нимәгә өйрәндек? Ниндәй тема бөгөн беҙҙе ҠыҙыКһындырҙы?

Ужыусылар: Бөгөн беЗ башКорт телендә күп һөйләштек, диалогтар төЗөнөк, әңгәмәләштек, кроссвордтар систем.

Ужытыусы: Ысынлап та, «тыуған ил» тигән һүЗ күп мәғәнәгә әйә. БеЗ ошо ерЗә тыуып-үЗкәнгә бик шатбыЗ һәм РәсәйЗең граждандары булғаныбыЗға ғорурланабыЗ. Тыуған ергә бағышлап йыр йырлап алайыК.

Рефлексия.

– ҺеЗгә дәрес оКшанымы?

– ҮЗегеЗгә ниндәй баһа КуйырһығыЗ?

Ужытыусы: Бөгөнгө дәрес өсөн барығыЗға ла Зур рәхмәт! БөтөгөЗ Зә актив КатнаштығыЗ, бик күп КыЗыКлы мәғлүмәттәр бирЗегеЗ! Һау булығыЗ!

Тымболова А.О.

(Каз НПУ им. Абая, Институт Магистратуры и PhD докторонтуры)

МЕМЛЕКЕТТІК ТІЛДІ КОММУНИКАТИВТІК ӘДІС АРҚЫЛЫ МЕҢГЕРТУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются основные коммуникативные методы и приемы для изучения государственного языка. Изучение языка анализируется с точки зрения коммуникативного метода, его приоритеты, а также всестороннее освоение по стандартам новой технологии.

COMMUNICATIVE METHOD IN TEACHING THE STATE LANGUAGE

The article deals with the main communicative methods and ways of teaching the State language. Learning the language is analyzed from the point of view of communicative method, its priority, and the standards of modern technology.

Key words: communicative, method, teaching, the State language, communicative method.

Тілді үйретудегі коммуникативтік әдіс адекватты түрде тілдік коммуникация үдерісіне негізделді. Тілді оқытудағы

коммуникативтік бағыт мынадай басты қағидаға, оқытушы мен оқушының коммуникативті-уәждемелік және тілдік интенциялар мен жағдаяттық тапсырмаларды тіл үйренушінің талабына сай қатаң іріктеуге сүйенеді.

Екінші бір тілді шет тілі ретінде коммуникативтітұрғыдан оқыту теориясы ХХ ғасырдың 70 жылдарында пайда болып, қарқынды дамыды. Содан бері аталмыш теорияның төңірегінде қаншама еңбектер жазылды.

Бүгінгі таңда тілді оқытуда белсенді коммуникативтіліктің мынадай ұстанымдары басшылыққа алынуы тиіс:

– оқыту тек тәжірибе жүзінде іске асырылуы қажет;

– тілдік материалдар барынша функционалдык аспектіде іріктеліп берілуі керек;

– оқу материалдарын жағдаяттық-тақырыптық негізде ұсыну қажет;

– лексика мен морфология синтаксистік негізде оқытылуы тиіс;

– оқу кезеңдері мен оқу материалдары кезең-кезеңімен концентрлі түрде жүйеленіп берілуі қажет;

– тіл үйренушінің ана тіліндегі тілдік-мәдени ерекшеліктері ескерілуі керек.

Негізі тілді коммуникативтік тұрғыдан оқыту әдісінің басында Е.И. Пассовтың еңбектері (1977, ..., 1985) тұр. Алғашында бұл әдіс тек айтылымға негізделді. Келе-келе продуктивті түрде *айтылымға*, *жазылымға*, рецептивті түрде *тыңдалымға*, *оқылымға* бағытталды. Алайда, біз бүгінде бұл әдістің ең басты, ауызша сөйлеу дағдысын қалыптастыру міндетін жетілдіру жолдарын қарастыруды жөн көрдік. Тілді үйретудегі қалған әдіс-тәсілдер қосымша қызмет атқарады.

Ең алдымен, коммуникативтік әдісті аудиовизуалды әдіспен тікелей байланыста оқыту қажеттігін ескеру керек. Ауызша сөйлеуге, жағдаяттан шығуға, функционалдылық пен глобалдылыққа негізделетін аудиовизуалды әдіс есту мен көрудің синтезінде тілдік образды қабылдаудың тұтас жүйесін қамтамасыз етеді.

Сондықтан, коммуникативтік әдістің лингвистикалық тұжырымдамасы мынадай мәселелерді қамтуы тиіс:

– мұндағы коммуникациялық бірліктер сөйлеу актілері болып табылады;

– (келісу, өтіну, қарсыласу, сұрақ жаудыру, т.б.);

–сөйлеу актілерінің іріктелген бірліктері сөйлеушінің интенциясымен қабыса беріледі;

–сөйлеушінің коммуникативтік құзіреттілігін ескеру. Яғни, оның кез келген жағдайда тілді орнымен дұрыс қолдануы, тиісті нәтижелерге жетуі көзделеді;

–сөйлеу актілерін жүзеге асырудағы коммуникативтік құзіреттілік мұқият іріктелген жағдаяттық тапсырмаларға негізделеді. Мұнда сөйлеушінің талабы, қызығушылығы, өзге де индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері ескеріледі.

Коммуникативтік әдістің қазіргі интерпретациядағы мынадай бағыттарын да атап көрсетеміз:

1. Коммуникативтілік немесе оқытудың коммуникативтік бағыты. Бұл ретте қарым-қатынас оқытудың мақсатына жетуді ғана көздемей, үйренушінің тілді шынайы қолдану нәтижесіне бағытталады. Демек, мұнда оқытушының өзінің коммуникативтік құзіреттілігі, жағдаяттық қарым-қатынас тудыратын тілдік жаттығуларды, шартты-ауызша материалдарды беруі көзделеді. Мұндай тапсырмалардың түрлеріне: респонсивті (сұрақ-жауап); жағдаяттық, репродуктивті, инициативті, сипаттамалы, дискуссиялық, композициялық (өзге тілде ауызша мазмұндау), т.б. жатады.

2. Сөйлеушінің тілдік тұлға ретінде өзін көрсетуінің индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері.

–тілді меңгерудегі табиғи қабілеттері (есту немесе көруге бейімі, фонематикалық есту қабілетінің деңгейі, жалпылама ғана түсінуі, т.б.);

–субъектінің жалпы білім алуға, үйренуге деген қабілеті;

–тіл үйренушінің қоғамдағы, ұжымдағы орны, көзқарасы, өзіндікқызығушылық қасиеті.

3. Оқу материалдарын барлық деңгейде (лексикалық, грамматикалық, жағдаяттық, тақырыптық) функционалды негізде беру,

4. Оқыту үдерісінің жағдаяттылығы. Бұл тілдік білікті дамытудың шартын, тілдік ситуацияның тәсілін қарастырады.

5. Жаңалығы. Қарым-қатынас жасау өзгермелі сипатта болатындықтан, оның жаңалығы да болып отыруы шарт.

Енді коммуникативтік оқыту әдісін модельдеу үдерісіне тоқталайық. Әдістемелік еңбектерде оқытуды модельдеп (үлгі

бойынша) беру мәселесі көп айтылады. Біз коммуникативтік әдіспен модельдеп оқытуда мынадай бес кезеңді көрсеткен болар едік:

Бірінші кезең. Жағдаяттық қарым-қатынасқа монологтық мәтін арқылы дайындау. Оқытушы жаңа тілдік бірліктер қамтылған, дайын мәтінді береді немесе тыңдатады. Әрине, жаңа сөздер екі жақтың прагматикалық ұстанымына сәйкес шектеулі болуы керек. Нәтижесінде тіл үйренуші контекст арқылы жаңа сөздердің мағынасын біліп, материалды терең түсінеді.

Екінші кезең. Жаңа материалды оқулықтардағы мәтіндерге сүйене отырып, диалогтар арқылы ендіру. Мұнда диалогтар рөлге бөлініп беріледі. Бірінші диалог таныс лексика-грамматикалық материалдармен берілсе, екіншісі – жаңа материалдарды қамтып отырады.

Үшінші кезең. Материалдарды жағдаятты қабылдау көмегімен бекіту. Бұлар қарым-қатынастағы шынайы жағдаятқа құрылады.

Төртінші кезең. Меңгерілген материалды белсендіру. Яғни, материалдарды сөйлеу жаттығуларымен пысықтап, оның қиындығы нәтижесіне қарай қайталап отыру. Мұнда үйренушінің жеке қасиеттеріне баса мән беріліп, нәтижелік пен белсенділік алға шығады.

Бесінші кезең. Аутентикалық жинақталған материалдар. Тілдік тәжірибеге сүйеніп, оқулық аумағынан тыс тақырыптарға еркін сөйлеу.

Ал тілді тәжірибеде қолданудың тиімді коммуникативтілігіне:

–тілдік жаттығулардан гөрі сөйлеу жаттығуларын арттыру;

–кешенді грамматикалық материалдарды көп бермеу. Оның орнына сөйлемдер модель түрінде, образдар арқылы, жағдаяттық суреттер түрінде берілгені жөн;

–көрнекіліктерді көптеп қолдану (электронды плакаттардың дискісі, слайдтар, фолья, кодты транспаранттар, планшеттер, анимациялар, 3D-модельдері, суреттер, сызбалар, кестелер, т.б.);

–оқу материалдарының әлеуметтік-мәдени бағыттылығы. Яғни, түрлі мәдениеттердің өзіндік факторларын ескеру қажет.

Бұларға қоса тілді белгілі бір әдістер арқылы оқытудың негіздеріне: а) тілді интуитивті және саналы түрде меңгеру, б) тілді кешенді түрде немесе үйренушінің өз тілімен сабақтастыра меңгеруді жатқызады [Капитонова 2009: 7].

Сонымен қатар, бүгінгі таңда коммуникативтік қарым-қатынаста тілді интенсивті технологиялар арқылы оқытудың мүмкіндігі мол.

Бұл технологияда адам жадысының жұмысын нығайту мақсатында бірнеше әдістер қолданылады.

Ритмопедия. Бұл әдіс ұжымдық қарым-қатынастағы ритмдік стимуляцияны реттеп, өзге тілдегі ақпаратты жедел түрде қабылдауға жетелейді. Ырғақтық стимуляцияда дыбыстарды бірқалыпты үнмен беру, жарық, түр-түстерді көру, музыканы, т.б. дүниелерді есту анализаторлары арқылы адам биоритмикасына әсер ету көзделеді. Мұндай әдіс жадыны нығайту механизмін реттеп, оқу материалдарын ұзақ есте сақтауға көмектеседі. Нәтижесінде, ақпарат дәстүрлі нормадан 2-3 есе артық қабылданады. Мәселен, жүргізілген эксперименттерде 45 минутта 75 фразаны толығымен қабылдау іске асырылған. Сондай-ақ, ритмопедия әдісі бірден бірнеше міндеттерді шешуге көмектеседі: оқу материалдары сөйлеуге дайын фразалар түрінде беріліп, қайталаулар арқылы оқушы жадысында пысықталады. Көлемді ақпараттарды өз бетінше есте сақтауға дағдыландырады. Ырғақтық стимуляцияға негізделген сабақ технологиялық құралдармен жабдықталған, міндетті түрде оқытушының көмегімен өтілген материалды бекіту және пысықтау мақсатындағы тәжірибелік дәрісханаларда өткізілуі тиіс. Мұнда оқу материалдарының игерілуі үш сатыдан: есту, көру және сөйлеуден тұрады.

Демек, бұл әдіс логикалық (вербалды ақпарат), эмоционалды (музыкалық фон, қолайлы аудитория, оқытушының немесе диктордың жазылған дауысы) адам миының қосалқы қызметін реттеп, саналы/бейсаналы түрде тіл үйренушінің сөйлеу әрекетін арттыруға ықпалын тигізеді.

Релаксопедия. Оқыту барысында релаксацияны қолданатын бұл дидактикалық кешен адамның психологиялық және физикалық өзіне деген сенімділігін нығайтуды көздейді. Бұл әдістің табысына:

- тіл үйренушінің психологиялық дайындығы;
- ақпараттарды енгізуде арнайы жабдықтардың болуы;
- оқу материалдарының бағдарламаланған және іріктелген түрі жатады.

1970 жылдардың өзінде-ақ ғалымдар релаксация нәтижесінде 20 минут ішінде студенттердің 200 фразаға дейін меңгеретіндігін анықтаған. Релаксация әдісі арқалы тіл үйренушілер көлемді лексикалық қорды ұзақ уақыт есінде сақтай алады.

Гипнопедия. Ұйқы кезінде оқыту терапиясы 1960-70 жж. кең тарады. Бұл әдісте тіл үйренушілер ұйықтап жатып аудиожазбаның

көмегімен естіп, оқу материалдарын есте сақтаған. Ал ояңған кезінде ұйықтап жатып естігендерін қайталап, жаттап алатын болған. Кейбір зерттеушілер бұған өте нәтижесіз, тиімсіз, пассив әдіс деп баға берген. Алайда көптеген эксперименттердің нәтижесінде гипнопедия арқылы лексиканы жаттауға уақыттың аз кететіндігі дәлелденген. Бүгінде гипнопедия әдісі теориялық, әдістемелік тұрғыдан зерттелмеуіне байланысты қолданылмай отыр. Алайда тілді жедел коммуникациялық деңгейде меңгертуде бұл кезінде өзін өзі ақтаған әдістердің бірі болған.

«Интелл»-әдіс. «Интелл» әдісі технологиясының негізінде жоғары есте сақтау гипермнезиясы, яғни ақпарат нормадан 1000 есе артық берілуінің тиімділігі жатыр. Бұл деген адамның орталық миының жұмысын бірнеше есе арттыру деген сөз. Ғалымдар ақпараттың адам миында саналы түрде 3%; ал қалған 97 %-ның түйсікпен қабылданатындығын дәлелдеген. Бұлар ең алғашында телевизиялық жарнамаларда қолданылды. Бұл идея шетелдіктерге тілді үйрету сабақтарында және «Интелл» жылдам оқу техникасы бағдарламасының аясында жүзеге асырылды.

Аталмыш әдіс бойынша сабақта видеокассета және телеэкранды пайдалануға болады. Мысалы, 50 минуттық сабақтың 15 минутында тіл үйренуші секундына 25 сөзді (кадр бойынша) көріп үлгереді («көру» кезеңі). Келесі 15 минутта сол сөздерді естиді («көру және есту»). Қалған минуттарда сөздерді оқып, аударарды («жұмыс істеймін» кезеңі). Мұндай эксперименттердің нәтижесінде адам жадысының 10-12, оқу жылдамдығының 3-5 есеге артатындығы дәлелденген. Демек, адамға ақпараттар өте жедел түрде берілгенде, оны түйсікпен (субсенсорлы) қабылдау жылдамдығы артады.

Сондай-ақ тілді коммуникативтік тұрғыдан меңгертуде ойын технологияларының рөлі зор. XX ғасырдың басында **«Тілдік ойын»** терминін қолдану кеңінен тарады. Ол көркем әдебиетті оқытуда, газет, жарнама мәтіндерінде «танымал» терминге айналады. Қазіргі тіл білімінде тілдік ойын сөйлеудің «сәнін кіргізетін», өткірліктің, каламбур, қалжың, «ешкімге зияны тимейтін» дискурс сипатындағы қарым-қатынаста жиі қолданылып жүр.

Тілдік ойын терминіне ғалымдар түрліше баға беріп жүр. Айталық, Е.А. Земская мен М.В. Китайгородская тілдік ойынды комикалық эффект тудыратын тілдің поэтикалық қызметінде жүзеге асыруға болады десе, Б.Ю. Норман «тілдік ойын – бұл тілдің канондық, дәстүрлі қолданысы емес, тілдің жасырын эстетикалық

мүмкіндіктерін ашатын шығармашылық» деп бағалайды [Норман 2006: 168] Ал Т.А. Гридина болса, тілдік ойынды тілдік тұлғаның креативті белсенділігімен байланыстырады.

Қазақ тілін шет тілі ретінде меңгертуде ойын түрлерін тілдік ойындар (фонетикалық, орфографиялық, лексикалық, грамматикалық); коммуникативтік ойындар (рөлдік ойындарға: этюдтер, ток-шоу, дискуссия, интервью-ойын, т.б.) деп бөліп, оларға мынадай міндеттерді жатқызуға болады:

- қарым-қатынастағы сөйлеушінің психологиялық дайындығын тудыру;

- тілдік және сөйлеу материалдарын бірнеше рет қайталаудың табиғи мүмкіндігін беру;

- тіл үйренушілердің спонтанды сөйлеуге керекті тілдік нұсқаларды таңдауға жаттығуын қамтамасыз ету. Рөлдік ойынның өзін әлеуметтік-тұрмыстық және кәсіби деп бөлуге болады.

Демек, тілді үйретуде ойын мынадай нәтижелерді қамтиды:

- сөйлеуді шынайы мақсатта жүзеге асыруға көмектеседі;

- оқушының оқу пәндеріне деген қызығушылықтарын арттырады;

- оқушы білімді тәуелділіктен емес, өз еркімен алып, сөйлеу тәжірибесіне ынталана кіріседі;

- тіл үйренушінің психологиялық кедергісін жояды, тілдік қарым-қатынасқа психологиялық тұрғыдан дайындық тудырады;

- оқушының шығармашылық әлеуетін арттыруда, шынайы бәсекелестік тудыруда, оқушының өзін өзгелермен салыстыра бағалауға мүмкіндік туғызады;

- оқу үдерісін тартымды, түрлендіре өткізуге, т.б. мүмкіндіктерге жол ашады.

Сонымен, тілдік ойынды тілдік және сөйлеу нормаларын бұзбайтын, белгілі бір эмотивті дискурстағы коммуниканттардың креативті құзіреттіліктерін өзгеше көрсетудің нәтижесі деуге болады.

Ойымызды қорыта келгенде, ең алдымен тілді үйретуде оқу материалдары концентрлі, сапалы деңгейде түзілуі шарт дегенді айтқымыз келеді. Ситуация – оқу материалдарын ұйымдастырудағы жоғары тәртіптілік. Оқытушы аудиторияда қарым-қатынастың толыққанды формасын қалыптастыруы тиіс. Ол үшін қарым-қатынас моделі түзілуі шарт. Бұл үшін коммуникативтік тағандар құрылады. Коммуникативтік тағандар коммуникациялық бірліктің жиынтығы.

Коммуникативтік тағандар тілдік жағдаяттың уәжділігін, мақсатты бағытталуын айқындайды. Мұндағы коммуникативтік дайындық екі ұғымды қамтиды: коммуникативтік тапсырмалар және коммуникативтік міндеттер.

Қысқасы, коммуникативтік әдіс – тікелей қарым-қатынас арқылы жүзеге асатын, тілдік қатынас пен әдістемелік категорияларға тән басты белгілер мен қағидалардың жүйесінен тұратын, белгілі бір тілде сөйлеу мәнерін қалыптастыратын тоғыстырушы әдістердің бірі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н. Методы и технологии обучения рускому языку как иностранному. – М., 2009. – 312 с.

2. Норман Б.Д. Игра на гранях языка. – М., 2006. – 136 с.

Eugenia Ollenburg

(Australia, Redcliff)

LEARNERS WITH BEHAVIOURAL DIFFICULTIES IN THE INCLUSIVE CLASSROOM: HOW TO SUPPORT THEM УЧАЩИЕСЯ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБУЧЕНИИ: СПОСОБЫ ПОДДЕРЖКИ

В статье обсуждаются способы поддержки детей с девиантным поведением в инклюзивном обучении. Эти способы включают в себя технику сбора данных и функциональный анализ поведения.

Jason, a 9-year-old student, is a lovely boy with great personality and kind nature. He has been diagnosed with ASD, and his behaviour has been a challenge this year and is of major concern. Jason also displays significant concentration issues. He has a lot of potential and can succeed, but only if he manages his behaviour and concentrates on the task.

Due to the nature of his condition, Jason needs constant supervision and one-on-one assistance. He requires a lot of attention from the staff.

There are quite a few serious issues in regard to Jason's behaviour at school which prevent him from being engaged in class activities and learning. They are as follows:

❑ Jason has the potential to run away and does not always respond to adult direction.

❑ Jason has a limited sense of danger and what to do in dangerous situations.

❑ He is easily stressed if routines, staff or expectations change.

❑ Jason may demonstrate inappropriate behaviour as a result of increased anxiety.

❑ Jason can become increasingly non-compliant including dropping to the floor when walking, hiding under tables, ignoring instructions, refusing to speak, running around the classroom, throwing things on the floor.

❑ He may climb on top of high pieces of furniture (e.g., tables, chairs, etc.)

❑ Jason can be very stubborn, and it can be very difficult to make him follow directions.

❑ His behaviours, lack of concentration and ability to disrupt the whole class make him very difficult to manage. It is very difficult to keep Jason on task for any period of time. It goes without saying that this hinders his ability to learn and to develop to the best of his ability.

Jacqui, Jason's mother, expressed her concerns about Jason's behaviour at home. She seems to have the same problems. Jacqui is a very devoted mother; she dearly loves Jason and wants what is the best for him. She keeps in touch with the class teacher on a regular basis letting her know about Jason's life at home. Both, the mother and the teacher, want Jason to be able to concentrate on the work and participate in class and home activities without getting frustrated and disruptive.

When a student's behaviour disrupts classroom lessons, teachers often deal with the problem by manipulating events that follow the misbehaviour (e.g., verbal reprimands, isolation, detention, suspension). Practice has shown that this approach fails to teach the student acceptable replacement behaviours (i.e., behaviours that are expected and considered to be appropriate for the circumstances). The student may respond to the consequences for the moment, but very often, what has been happening is that a method for determining "why" the student misbehaved in the first place was absent. Today, there is good reason to believe that the success of classroom behaviour interventions depends on identifying the likely causes and purposes of problem behaviour, as well as finding ways to teach and promote appropriate replacement behaviours that serve the same "functions" as the inappropriate behaviours.

Inappropriate student behaviour may have the same form (e.g., Alex and Nick both talk back to the teacher), but serve different functions (e.g., Alex is seeking peer approval while Nick is attempting to control an aversive teacher-student interaction). Functional assessment helps educators to understand what function the problem behaviour serves for the student. This enables them to determine interventions that reduce or eliminate specific problem behaviour by replacing it with acceptable behaviour that serves the same purpose or function for the student (e.g., teaching Alex more acceptable ways to gain peer attention).

One needs to remember that behaviour is *communication* and often serves multiple functions. The logic behind functional assessment is that practically all student behaviour is purposeful — it satisfies a need and is related to the context in which it occurs (e.g., in the classroom, on the playground, in the hallway). And we know that students are likely to cease behaving a certain way when a different behavior will more effectively and efficiently satisfy the same need. For this reason, identifying the motivation for a behavior—what the student gets, avoids, or communicates through the behaviour — is essential to finding ways to effectively address behaviour that disrupts the learning environment and interferes with academic instruction (Functional Behavioral Assessment, Behavioral Intervention Plans, and Positive Intervention and Supports (2009).

Different behaviours may require different data collection techniques.

Direct assessment consists of actually observing the problem behaviour and describing the conditions that surround the behaviour (its context). This context includes events that are antecedent (i.e., that occur before) and consequent (i.e., that occur after) to student behaviours of interest.

There are several tools to select from in recording direct assessment data, and each has its particular strength:

- Often, initial observations can be accomplished through the use of a *scatterplot*. Its purpose is to identify patterns of behaviour that relate to specific contextual conditions. A scatterplot is a chart or grid on which an observer records single events (e.g., number of student call-outs) or a series of events (e.g., teacher requests and student responses) that occur within a given context (e.g., during teacher-led reading instruction, at lunch, on the playground).

- Another way to observe student behaviour is with an *ABC Observation Form* (Antecedent-Behaviour-Consequence). This approach allows an observer to organize anecdotal or descriptive information on the stu-

dent's interactions with other students and adults in such a way that patterns of behaviour often become clear.

Indirect assessment relies heavily on the use of *interviews* with teachers and other adults (e.g., parents, bus drivers, carers) who have direct contact with the student. In addition, a semi-structured interview with the student could provide critical insight into the student's perspective of the situation and yield a more complete understanding of the reasons behind the inappropriate behaviour.

Similar information can be gathered in the form of *surveys, questionnaires and checklists*.

When collecting information regarding the context of a behaviour problem, it is important to understand that contextual factors may include certain affective or cognitive behaviours, as well. For instance, Nathan repeatedly acts out during instruction when given lengthy and difficult assignments. Even so, it may not be the assignment itself that triggers the acting-out behaviour. Rather, it may be that he knows he doesn't have the skills necessary to complete the work that prompts an anticipation of failure or ridicule. Or, he may have a family member who is critically ill; therefore, he finds it difficult to concentrate ("Functional Behavioral Assessment").

FBA (A Functional Behavioural Analysis) is a systematic set of strategies that is used to determine the underlying function, or purpose, of behaviour, so that an effective intervention plan can be developed. It is the preferred assessment method in Positive Behaviour Support (PBS) for students requiring intensive individual intervention for problem behaviour.

Before I began to develop Jason's case study, I obtained the permissions from the principal of our school and Jason's mother.

To conduct a Functional Behavioural Analysis, I followed the following steps:

Step 1. Identifying Target Behaviour

When asked to do a task, Jason puts his head on the desk and pretends to be resting. If you start talking to Jason trying to persuade him to comply, he usually gives you a very cunning look, and you know straight away that the misbehaviour is about to start. Jason usually gets up, comes to one of the students and starts touching the student, pushing him/ her and interfering with this student's work. Then he starts running around the classroom throwing stuff off the desks and whiteboards (we have 2). He also can get a marker off the whiteboard and draw all over the place. The culmination "activity" is to pick up a chair and pretend he is about to throw it.

Step 2. Gathering Data

For the purpose of obtaining data to develop my case study, I used both, direct and indirect assessments. As, in most of the cases, the behaviour is happening within one and the same classroom (in our school we have only one specialized lesson, Physical Education, when the students have a different teacher, but I am always present at these lessons), it is very convenient to directly observe disruptive behaviours within this particular environment.

To record our findings, I used an ABC Observation Form (Antecedent-Behaviour-Consequence).

This approach let us to record our information on Jason's interactions with other students and adults in an anecdotal or descriptive form.

In our special school, we work very closely with parents, community, professionals and paraprofessionals. Without their help, support and professional knowledge, our work would have been very difficult. Twice a year we have parent/ teacher ISP (Individual Student Plan) meetings where we discuss the problems, share the success and try to work out strategies for combating undesirable behaviours. If the problem gets out of hand, we invite our school guidance officer who is a physiologist to help us to resolve the matter. I consider our teacher/ parent meetings and paraprofessionals' reports (doctors, physiologists, speech-language pathologists, occupational therapists, etc.) to be indirect assessments. Moreover, in special schools we communicate with parents on a regular, very often daily or weekly, basis. Jacqui is a very devoted mother. She finds time to write some comments on Jason's behaviour at home and on the bus in his "Communication Book" every week. I also often discuss Jason's behaviour with our school guidance officer.

Step 3. Data Analysis

In our school and classroom we have "Green Path/ Red Path" Policy. The students know that if they are not doing the right thing, they are making the wrong ("Red Path's") choices. We use a lot of visuals in the school and in classroom. We use visuals with ALL students to augment the communication.

In our class we have a "Thinking Corner" where the students who made Red Path's choices sit and think about how they can turn their behaviour around.

There are symbols on the wall in front of the thinking chair, and the students are to choose the symbols that we'll help them to be on Green

Path and return to class. Jason knows this policy very well and understands what it means to be on Green Path or Red Path.

Student's Strengths/ Skills

Jason has passion for cooking. His father works as a cook at a prestigious seafood restaurant, his mother used to be a cook too. Jason has been exposed to cooking process since he was little. He loves our Cooking Classes. He also enjoys a good computer game, loves LEGO, will do anything for playdough play (sensory issues) and is very good at swimming, too.

Fast Triggers

Jason needs to be motivated (who doesn't?) to do a task. He also loves attention, especially adults'. When a task is something he doesn't like to do (e.g., writing, which is quite common with autistic children), he tries to escape the activity. Change of staff and routine can also trigger undesirable behaviour.

Slow Triggers

Having a heart condition (a physical factor), Jason may get tired at times. Heat and noise (environmental triggers) also can be responsible for behaviour changes.

Consequences

In many cases, Jason finishes up in the Thinking Corner. The timer is set up for 5-10 minutes. While in the Thinking Corner, Jason needs to think his behaviour over and decide what green choices he needs to make to be on Green Path again. Jason always has to finish the work he missed on while misbehaving. There are cases when Jason gets sent to the Deputy Principal's office for the safety of other children.

Consultation With Other School Team Members (an Occupational Therapist, a Speech Therapist, a Physiotherapist, a Psychiatrist, i.e., our school Guidance Officer, etc.)

Jason is able to communicate well, although his speech is difficult to understand at times as he talks a lot and quickly. At times, he becomes echolalic. He can answer questions and follow requests and will tell if something is worrying him or if he is upset or unwell. Jason is right-handed, but at times he uses left hand to write. His handwriting skills are of some concern, and this is the area that needs improvement.

Jason's Mum said that he starts signing at the onset of a meltdown; he drops verbal speech, but signs and makes monotone sounds.

There are several functions for challenging behaviour, for example:

- seeking attention,

- gaining power, including gaining access to something,
- escaping from or avoiding something,
- using the behaviour for self-stimulation purposes:

There are quite few functions for Jason's challenging behaviour, but I will talk only about one of them – avoidance of activity.

Hypothesis Statement For Jason From FBA:

When Jason is asked to do a writing activity, he shuts down, avoids looking at you and disregards the instruction. When the teacher asks him to do the writing, Jason starts doing silly things, i.e., goes to other students' desks and annoys students by touching them. If you ask him to stop and sit at his desk, he begins running around the classroom and makes mess of the classroom.

What is the Observed Target Behaviour from FBA:

- Annoying classmates.
- Running around the classroom.
- Throwing stuff off desks and making mess of the classroom.

Function of Jason's Behaviour from FBA:

- Avoidance of the activity.

Step 5. Designing Behaviour Plan

Practically all student behaviour is purposeful: it satisfies a need and is related to the context in which it occurs (e.g., in the classroom, on the playground, in the hallway). And, we know that students are likely to cease behaving a certain way when a different behaviour will more effectively and efficiently satisfy the same need.

After identifying the motivation for Jason's behaviour, it was essential to find ways to help him and to provide support he required in learning how to use the replacement strategies in order to be able to participate in writing activities.

In designing Jason's Behaviour Plan, we took into consideration that Jason is a very visual person and relies a lot on visual aids, e.g., symbols, gestures, signs, pictures. His Mum said that during meltdowns he drops speech and starts signing. This is a very important point as Jason very often doesn't respond to verbal speech during his "moments".

It was decided to implement the following replacement behaviours in order to help Jason to overcome his dislike for writing. Jason will:

- use “I am working for” card . To encourage Jason to do a writing activity, he can choose a preferred activity of his choice and liking to do after finishing the task,
- ask teacher for help with difficult work either verbally or with the use of a visual,
- ask the teacher to show him an example verbally or with the use of a visual,
- ask for a calm break either verbally or with the use of a visual,
- use visual strategies and tools to request assistance (for this purpose, Jason will have visual symbols on his desk),
- use a “secret signal” with teacher to request help (this will have to be discussed with Jason; the secret signal will be the one Jason finds easy and fun to use).

It was decided to also trial a “Big bucks” behaviour coupons to encourage Jason’s proper behaviour throughout the day. His prize at the end of the week will depend on how much Jason earns during the week. The list of prizes and rewards will have to be negotiated with Jason.

It will be role-played how to ask for help before getting upset (Greer, B., Stanwood, B. (2010).

Step 6. **Implementing Behaviour Plan**

We had less than a week to implement the replacement behavioural strategies, but it was clear that they will work. With persistence and patience from both, the student and the staff, they will.

Jason liked the idea of “Big bucks” and “I am working for” reward systems straight away. He also thought that having a secret signal with the teacher is very cool. He was keen on choosing his preferred activity as a reward for accomplishing a writing task. He could see the light at the end of the tunnel ☺! Jason has been trying to do his best, but, at times, kept on losing his patience. But the good news is that after being reminded of the reward he chose, Jason resumed work.

References

1. Addressing Student Problem Behavior (1998). An IEP team’s introduction to Functional Behavioral Assessment and behavior intervention plans. January 16, 1998. <http://www.ldaofky.org/funcanal.pdf>.
2. Ayers, H., Clarke, D. And Murray, A. (2000). Perspectives on Behaviour. A practical Guide to Effective Interventions for Teachers. Second Edition. David Fulton Publishers. London.

3. Behavior Assessment, Plans, and Positive Supports: <http://nichcy.org/schoolage/behavior/behavassess#communication>.
4. Carr, E.G., Horner, R.H., Turnbull, A.P., Marquis, J.G., Magito-McLaughlin, D., McAtee, M.L., et al. (1999). Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
5. Cipani, E. and SCHOCK, K.M. Functional Behavioral Assessment, Diagnosis and Treatment (2007). Springer Publishing Company. New York. http://www.springerpub.com/samples/02883_chapter.pdf.
6. Conducting a Functional Behavior Assessment - http://cow.waisman.wisc.edu/documents/dualdx/FBA_interview.pdf.
7. Cooper, J.O., Heron, T.E., Heward, W.L. (2007). Instructor’s Manual with Test Items to accompany Applied Behavior Analysis. 2nd Edition. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Prentice Hall.
8. Five Facts Every Family Should Know: http://www.pbs.org/parents/inclusivecommunities/challenging_behavior2.html.
9. Functional Behavioral Assessment, Behavioral Intervention Plans, and Positive Intervention and Supports (2009). An essential part of effective schoolwide discipline in Virginia. Virginia Department of Education. Richmond, Virginia, 5th Edition. http://www.doe.virginia.gov/support/student_conduct/functional_behavioral_assessment.pdf.
10. Functional Behavioral Assessment: <http://www.txautism.net/docs/Guide/Evaluation/FunctionalBehavioral.pdf>.
11. Green, I. Red and Green Choices. A Positive Behavioral Development Strategy for Students with Autism or Behavioral Predispositions. <http://www.redandgreenchoices.com/>.
12. Greer, B., Stanwood, B. (2010). Assessment and Intervention Strategies for Behaviors: Part 2 (PPT). www.nhcs.net/.../Assessment%20&...
13. Miller, J.A. and Tansy, M. Conducting Functional Behavioral Assessments and Developing Behavior Intervention Plans. http://mfba.net/ade_98.pdf.
14. Quick Guide for Completing a Functional Behavioral Assessment. www.escambia.k12.fl.us/pbis/test/Quick%20Guide%20FBA.pdf.

Rybina E.P., Antonova O.A., Makshantseva Y.V.

(Branch of State Educational Institution of Higher Education "Razumovskiy Moscow State University of Technologies and Management" in Meleuz)

**INSTRUMENTAL PART OF HUMANITARIAN PERSON'S
CULTURE DEVELOPMENT THROUGH LEARNING ENGLISH
РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА
ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается проблема развития гуманистической культуры человека с помощью изучения английского языка. Представлена модель данного развития.

Ключевые слова: гуманистическая культура человека, занятия по программе, внеклассная деятельность.

Each culture has its own language system, which enables its holders to communicate with each other. In order to implement the humanitarian content of the educational process and to develop the humanitarian culture of future technical specialists we should emphasize the culture-linking potential of the discipline «Foreign Language» as the study of foreign languages in addition to the actual language and linguistic development gives students the opportunity to learn foreign cultures comparing with their native culture, to expand cultural knowledge and enrich the culture of their personality.

We define Humanitarian Person's Culture as a characteristic of personality, featured by comprehension of spirituality and value-semantic content of life, humanistic technology for profession activity through absorption of humanitarian knowledge, development of humanitarian way of thinking, orientation to the highest human values with a creative approach to professional and personal goals.

During the implementation of scheduled classes and extracurricular activities we used a variety of methods and techniques of teaching. Let us analyze the use of a number of basic forms, methods and tools for learning.

The most common practical exercises began with the study of a cultural theme through reading and translation of the text, and then a block of creative non-standard exercises was used, after which, as a generalization of the studied material, a variety of projects were considered.

Among the means of realizing the national-cultural component from the position of the development of Humanitarian Person's Culture we could select audio, audio-visual and visual aids in accordance with the highest human values.

Describing means of the development of Humanitarian Person's Culture, we are to emphasize such aspects as reading the text, as familiarity with the best of English poetry and prose, the ability to read carefully and understand the fiction in the unity of content and form, holistic development of personality and the formation of the spiritual world of a human being [Bespalchikova 2002: 52].

Reading was mainstreamed in two forms - reading aloud and reading to «himself». In order to extract the key information from the texts the special place was allotted to reading to «himself». While selecting the cultural material we considered above all age, interests and needs of students. No less important there was the actual content of the texts, novelty and practical significance of cultural information. For these kinds of texts we have identified the authentic texts. Legitimacy for them was due to the fact that they were perceived by students with high interest.

When reading an authentic text for the effective development of HPC the chief practical result was to obtain the information selected culturally according to the highest human values. For this purpose it was necessary to coordinate the work and to offer some kind of instruction that could facilitate the understanding of the text as a whole. In this regard, we proposed the following assignment: to read the headline and try to determine the main message of the text; to examine carefully the pre-text or post-text exercises that would help to understand the content; to read the entire text quickly, paying no attention to unfamiliar words and other language difficulties and try to provide its meaning with the help of its general content; to read the text again without resorting to the dictionary to find the meaning of each unfamiliar word and try to guess the meaning of the context, or (if possible) try to remember the rules of the word formation; to turn to the dictionary only when unfamiliar words hampers to understand the general meaning of the text; to imagine mentally the general content of the reading and to provide for themselves the new information that you learned in the process of reading; to try to imagine your «own text» based on the received information and compare your own text with the existing knowledge and to mention to yourself the fact added; to draw attention to the difficult places and unfamiliar words in the text and try to determine

whether they are of fundamental importance to the overall understanding of their meaning.

These tasks can be performed if the students have missed important details of the text or got interested and needed cultural information not in its entirety.

We note that according to the results of our research students coped better with difficult but more interesting texts of cognitive nature than with the light but less interesting. And the translation is better to practice at home exercises and practical sessions but not focus on the translation from the page and on the paragraph-phrase translation.

The main purpose of a cultural text was that the work on it gave students an opportunity to expand the already existing expertise, quietly involving him to values - as a rule, the text had two main functions: cognitive and educational.

Presenting the text as one of the ways of HPC development, it is forbidden to fill it artificially with one or more linguistic units as subjects for development. We focused on its content side, so that students could learn the language with the context of significant and meaningful communication.

One of the typical shortcomings of the process of reading was mental passivity of students. To «break» to the meaning of the text through difficult foreign language forms and to prevent any unfamiliar word expression of becoming a stumbling block in the process of reading, we excluded from the text all unfamiliar phenomena, having worked them in the exercises before reading.

Special attention with the aim to reach the effective development of HPC the post-text exercises deserved where students disassembled and evaluated actions and feelings of literary characters. In the text there were dialogues with the various formulas of politeness, which broadened the linguistic and country studying knowledge of students by developing their humanitarian culture.

Approaching differentially to the choice of books for personal reading, it became necessary to remember that to reach the aim of the development of HPC the artistic texts should contain valuable senses and provide new cognitive information. While selecting texts of fiction we had the following requirements: the obligatory existence in the text the tutorial idea to emphasize in the contents problematic issues for discussion the issues of: morality, spiritual rebirth; an esthetic mellowness of the text;

emotional factors; the possibility for students to be included in an active foreign language speech using creative methods of work over the text.

Reading fiction in English as the home reading an individual reader provided access to new sources of information to expand his knowledge; to meet the spiritual, intellectual, professional, aesthetic needs, self-improving English proficiency; to examine the national character of other people.

Monitoring for understanding was made by traditional techniques: the answers to questions, questions, and retelling which were usually created to install students for the process of listening and memorizing verbal material of the text. To enable students to focus not only on memorization of the text but also on the transformation of the information and its further application we used the assignment as follows: «What is the plot of the story?», «Find the rationale or explanation for actions and deeds of the heroes», «Explain the progress of events and give them an assessment», «Mention good and bad sides of characters», «Make a conclusion», «Express your views, thoughts and feelings about the heard», «Tell about that the most remarkable in the story», «Listen to the story once again, decide whether you tell it to your younger sister/brother, explain why», etc. These tasks increased the student interest for the listened information, created the need to install its perception, conversion, and further use – they met axiological, cognitive, and personality-creative components of HPC, and therefore served its development.

Post-text assignment gave students an opportunity to talk on a given topic. The conversation, according to S.V. Perkas [Perkas 2000: 36], is the final stage of assimilation of the text. In this regard, we sought to use of a dialogue as one of the methods of learning information.

Learning dialogues are divided into two main groups: Dialogues «role» and dialogues «equal».

Dialogues «role» we called role-playing. They were the most effective methods of learning activities on a given topic. Such dialogues helped students to use the available information, contributed to the formation and consolidation of skills of foreign language speaking. Block of role dialogue was a role-playing game.

Role-plays, from our point of view, with the aim of HPC development in English language training, contributed to the implementation of important methodological problems: creating student psychological readiness for speech communication; providing a natural need for multiple recurrence of linguistic material; training students in choosing the desired

version of the speech that was the preparer for the situational spontaneous speech; enhancing the motivation for learning English with the national-cultural component; bringing cultural material according to supreme human values.

Studying the texts on the given subject in accordance with the highest human values, and reinforcing the information in «fair» dialogues, we were dealing with a large exchange of information, enough to constitute a substantial and interesting for both partners of the planned dialogue.

Topics, presenting the cultural information in accordance with the highest human values, were also addressed through group discussions, debates (partners: students in the group), lively discussions (partners: students - teacher), a business call (partners: students, student-expert on the country studied language), a business dialogue (partners: students from different countries). Then, on the basis of such training the trainees were invited to create a monologue, for example, to retell the text with the impression produced by reading.

Among other exercises, developing student initiative speech and used for a better understanding of the text, characterize the story judging from the picture with the complicated situation developed. The principal in this case was not the shown, but «internal» visibility, self fantasy, and language ability of students.

Conclusion.

Such problematic English language learning put students in the center of learning process, making them active participants of the interaction, organized their interaction with the other students, giving the educational process real practical form of organization. Problematic learning preferred such technologies as learning in co-operation and the project method with the aim to develop the HPC of the student.

Bibliography

1. Bepalchikova, E.V. Learning to Analyze the Text // Foreign Languages at School. – 2002. – № 2.
2. Perkas, S.V. Educational Dialogue at the Lessons of Foreign Languages // Foreign Languages at School. – 2000. – № 5.

Saifutdinova N.A.

(Sterlitamak branch of Bashkir State University)

USING OF BOOK TRAILERS IN EDUCATION

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БУКТРЕЙЛЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

За последние несколько лет использование буктрейлеров стало очень популярным в целях повышения мотивации студентов к чтению книг. За рубежом буктрейлеры появились ещё в 2002 году, а популярность обрели с развитием видеохостингов – YouTube и аналогов. Основная задача буктрейлера рассказать о книге, заинтересовать, заинтриговать читателя.

Ключевые слова: буктрейлер, видеоролик, образование, проект.

In recent years, the market of educational technologies becomes full of offers of the most diverse methods of learning English, the question "What is the method you teach?" becomes more and more important, which indicates an increase of consumption culture of knowledge products. Teachers try to combine all modern techniques: basic technique, the classical approach to the study of language, lingvosociocultural approach, communicative approach, intensive technique, emotional and meaningful method of test preparation.

But in spite of all teachers' efforts still there are many students who seem disengaged at school. It has been said that young people are not reading and won't write anymore than they absolutely must. Outside school, however, it is a different story. Studies have shown young people are reading and writing incessantly, updating their MySpace/Facebook pages, keeping blogs and WebPages. In other words they are reading and writing but in different modes and media to the more traditional print literacies of the 20th century. Indeed the definition of literacy is developing all the time. Literacy can no longer just encompass print-only works. In the 21st century literacy must include digital, hypertext, images and plenty of communication media that make up the complex systems that bound in today's world.

In the last few years, the use of book trailers in education has become widespread.

They become a new way to encourage students to read, analyze and critique.

Book trailers are a fairly recent phenomenon in the publishing industry. They originated less than ten years ago, based on the venerable institution of the movie trailer, but have only really taken off since the development of video sharing sites such as Youtube.

A digital book trailer is usually a short digital video (less than 2 minutes) that combines characteristics of a movie trailer and a book advertisement. It is an interesting and fun alternative to a book report. While many students may not listen to a book report, they would watch a book trailer that was created by a fellow student.

The purpose of a book trailer would be somewhere between a book report and a movie trailer. It's a good way to use them on classes of home reading. It is very difficult to make students to read some additional literature, but when they get a task to make some creative projects, they do it with great pleasure. Students present the central characters, themes, or issues of the book visually and through written and voiceover narration. A good book trailer would include the title of the book, the author's name, and a presentation that is both authentic to the text and that works to "hook" readers.

Book trailers can vary tremendously in how they are produced. Some are fully scripted mini-movies, and others are simply uploaded PowerPoint presentations. The one thing they all share in common is a desire to introduce the book, and convert viewers of the trailer into readers of the book.

To introduce the concept of book trailers in the classroom, a teacher may decide to show his students some samples from the internet. If they are working on such a project for the first time, he may help them build a storyline and plan the content. Students must evaluate the book, visualize what they want to communicate through the video and present their opinions through the book trailer. Students can use pictures, text, voiceovers as well as music to make it interesting and engaging. A teacher can encourage students to take their own pictures or use images found under a creative commons license on the internet. Once students have put the storyline together, they can discuss it with a teacher, and he can help guide them further.

Book trailers can be presented to the whole class, or even students of other grades who might find it relevant. Uploading the book trailers on the classroom blog would be another great way to showcase student's talents.

While evaluating book trailers, one should keep in mind that content, and not technology, is the focus. An educator should encourage students to use technology creatively, but he looks for content that shows that the student has read and interpreted the text. A classroom poll is a great way to find out which of the book trailers was the most enticing.

In the last few years, the use of book trailers in education has become widespread. There is now a substantial body of research showing that book trailers are a useful form of pre-visualisation, and can help engage reluctant readers in a text. Students creating their own book trailer can be a powerful learning experience, combining learning goals from reading, writing, technology and the arts to produce a real product that they can share with others.

Literature

1. Sara Kajder. The Book Trailer: Engaging Teens Through Technologies, Journal "Educational leadership" (March 2008, Volume 6, Number 6).
2. Оборин Л. Буктрейлеры месяца. Нужно действовать // Open Space: Электронный журнал. 2011. 3 октября.
3. Оборин Л. Скоро на полках! // OpenSpace: Электронный журнал. 2010. 15 сентября.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Абдуллина Гульфира Рифовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

2. **Абдрахманова Жазира Асембеккызы** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы.

3. **Агаева Лидия Николаевна** – директор МАОУ «Лицей №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

4. **Азарова Юлия Михайловна** – студентка филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

5. **Антонова Елена Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

6. **Антонова Людмила Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

7. **Антонова Ольга Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, зам. директора по УИР филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

8. **Анфилатова Ольга Викторовна** – преподаватель Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

9. **Ахраменко Петр Евгеньевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь.

10. **Ахтямова Фарида Мухаметовна** – преподаватель высшей категории, ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

11. **Аширова Анар Тишибаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

12. **Биккинина Нурсия Надировна** – преподаватель английского языка, ГБОУ СПО РБ «Башкирский республиканский колледж культуры и искусства», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

13. **Болотова Елена Валерьевна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

14. **Булгакова Гульсима Рахимьяновна** – кандидат педагогических наук, доцент (Дальневосточное высшее военное командное училище (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского), г. Благовещенск, Амурская область.

15. **Вахитова Лиана Наилевна** – учитель английского языка с. Нижнетроицкий Туймазинского района, Республика Башкортостан.

16. **Вахненко Ирина Евгеньевна** – преподаватель ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

17. **Власян Гаянэ Рубеновна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

18. **Галикеева Алина Аюповна** – учитель английского языка МАДОУ №24, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

19. **Галимова Эльза Индусовна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

20. **Гареева Лилия Анифовна** – учитель английского языка, МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

21. **Гиззатуллина Расима Гумаровна** – преподаватель башкирского языка и литературы, ГБОУ НПО «Профессиональный лицей №18», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

22. **Гончарова Нина Львовна** – доцент кафедры романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

23. **Егизбаева Назыкен Жаненовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

24. **Емельянова Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

25. **Иванова Елизавета Ильинична** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

26. **Иванова Людмила Юрьевна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

27. **Иманкулова Салтанат Меркибаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

28. **Инчина Любовь Герасимовна** – кандидат филологических наук доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

29. **Исхакова Земфира Зульфугаровна** – доктор филологических наук, доцент (кафедра методики иноязычного образования и второго иностранного языка БашГУ), г. Уфа, Республика Башкортостан.

30. **Кадыркулов К.Ш.** – доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

31. **Карабаева Ханшайым Абдулталиповна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

32. **Каримова Римма Хатиповна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

33. **Карлова Марина Александровна** – ассистент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

34. **Киреева Ирина Александровна** – учитель высшей категории, кандидат педагогических наук, МБОУ «Гимназия №5», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

35. **Климина Людмила Владимировна** – кандидат филологических наук доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

36. **Козина Елена Владимировна** – доцент кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного команд-

ного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

37. **Копылова Виктория Викторовна** – кандидат педагогических наук доцент, руководитель центра группы германских языков ОАО Издательство «Просвещение».

38. **Кузьмич Владимир Васильевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

39. **Курбангалиева Альбина Аликовна** – студентка факультета романо-германской филологии БашГУ, г. Уфа, Республика Башкортостан.

40. **Курочкина Екатерина Александровна** – студентка филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

41. **Лунгу Инна Александровна** – старший преподаватель английского языка ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», Бендерский политехнический филиал, Республика Молдова.

42. **Локманова Гульназ Рафаиловна** – учитель английского языка СОШ №3 г. Лянтор Тюменской области ХМАО ЮГРА.

43. **Мазитова Розалия Латыповна** – учитель английского языка МОБУ СОШ с. Октябрьское Стерлитамакского района, Республика Башкортостан.

44. **Макшанцева Юлия Викторовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

45. **Матвеева Анастасия Валерьевна** – студентка Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

46. **Матвеева Наталья Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

47. **Мешкова Мария Викторовна** – студентка Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

48. **Микаилова Наиля Газимовна** – старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

49. **Минибаева Светлана Венеровна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

50. **Мустафина Миляуша Зуфаровна** – студентка Стерлитамакского филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, Республика Башкортостан.

51. **Мухамедьянова Алия Салаватовна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №4», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

52. **Мухина Наталия Борисовна** – кандидат филологических наук, доцент, зам. декана по УР филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

53. **Николаенко Светлана Владимировна** – преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

54. **Нурахметов Серикбай Махамбетович** – кандидат филологических наук, доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

55. **Остапенко Татьяна Сергеевна** – учитель английского языка МОБУ СОШ с. Наумовка Стерлитамакского р-на, Республика Башкортостан.

56. **Панкратова М.Н.** – студентка филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

57. **Пастухова Валентина Яковлевна** – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

58. **Перегудина Тамара Николаевна** – кандидат филологических наук доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

59. **Пресняков Алексей Николаевич** – доцент Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

60. **Прокофьева Татьяна Сергеевна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

61. **Прудникова Елена Андреевна** – преподаватель Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

62. **Рамазанова Шайгуль Амиргалиевна** – кандидат филологических наук, доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

63. **Рахманова Василия Минивалеевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарных наук Стерлитамакского филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, Республика Башкортостан.

64. **Раченкова Ольга Александровна** – преподаватель ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

65. **Рукосуева Ольга Николаевна** – доцент Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

66. **Рыбина Елена Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

67. **Рысбай Бибигул** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

68. **Рябова Марина Эдуардовна** – доктор философских наук, профессор кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

69. **Савельева Елена Евгеньевна** – учитель английского языка МАОУ «СОШ №20», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

70. **Савенкова Людмила Борисовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на Дону.

71. **Сагитова Гульшат Ирековна** – учитель английского языка МБОУ СОШ с. Кугарчи Кугарчинского р-на, Республика Башкортостан.

72. **Садыкова Нурия Рафкатовна** – учитель английского языка МБОУ СОШ Кадетская школа-интернат г. Бугульма, Республика Татарстан.

73. **Садыкова Эльвира Ришатовна** – учитель русского языка МАОУ СОШ №33, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

74. **Сайфутдинова Нурия Агзамовна** – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

75. **Солодуха Андрей Егорович** – кандидат военных наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

76. **Столярова Светлана Владимировна** – преподаватель английского языка ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

77. **Съедина Мария Дмитриевна** – студентка факультета филологии, журналистики и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь.

78. **Тарасюк Виктория Сергеевна** – магистрант кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

79. **Татаринова Татьяна Ивановна** – кандидат филологических наук, доцент, Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

80. **Тогжанова Ляйла Кенжегалиевна** – кандидат педагогических наук, доцент Казахского экономического университета им.Т. Рыскулова, г. Алматы.

81. **Тодорова Юлия Григорьевна** – преподаватель английского языка ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко», Бендерский политехнический филиал, Республика Молдова.

82. **Турсинбекова Альбина Полатовна** – студентка филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

83. **Тымболова Алтынай Оразбековна** – доктор филологических наук, доцент Каз НПУ им. Абая, Институт Магистратуры и PhD докторантуры, г. Алматы.

84. **Файзрахманова Лилия Ахтямовна** – учитель английского языка МБОУ «БГИ №2 им. А. Валиди», г. Ишимбай, Республика Башкортостан.

85. **Хайбуллина Алия Раилевна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

86. **Халиуллина Гульнара Ришатовна** – учитель английского языка МОБУ СОШ с. Зирган Мелеузовского р-на, Республика Башкортостан.

87. **Царев Александр Михайлович** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

88. **Царева Римма Шугаевна** – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

89. **Чихман Татьяна Мурзагалиевна** – доцент кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

90. **Шаталова Ольга Васильевна** – кандидат филологических наук, заместитель директора по УВР МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

91. **Шварц Наталья Викторовна** – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

92. **Шкалова Светлана Александровна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

93. **Шкурина Олеся Александровна** – доцент кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего военного командного училища (военный институт) имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

94. **Шыныбекова Айгуль Кулшаевна** – кандидат филологических наук, доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

95. **Eugenia Ollenburg** – A teacher, Woody Point Special School, Redcliff, Australia.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Секция 1.	
Актуальные вопросы современной лингвистики	
Азарова Ю.М., Инчина Л.Г. Концепты свет и тьма во фразеологии русского языка	7
Антонова Л.В. Особенности межкультурной коммуникации в текстах СМИ	10
Анфилатова О.В. Интегральный подход в современных лингвистических исследованиях	13
Ахраменко П.Е. Особенности употребления безличных синтаксических единиц в языковой ткани произведений (на материале рассказа А.П. Чехова «Книгиня»)	16
Бикинина Н.Н. Основные способы словообразования современных названий профессий в английском языке	23
Болотова Е.В. Аспектологическая характеристика отглагольных существительных в немецком языке	27
Булгакова Г.Р. Вербализация пространства в русской и немецкой лингвокультурах	30
Галикеева А.А. Стилистические особенности функционирования адъективных фразеологизмов	35
Емельянова О.И. Некоторые трудности перевода	37
Иванова Е.И. Фразеологические единицы-антонимы в чувашском и русском языках	40
Каримова Р.Х. Лексические средства выражения предположения в современном немецком языке	43
Козина Е.В. . Образ России и его составляющие в восприятии искусственных билингов	50
Копылова В.В. Иноязычный линводидактический дискурс: наука или практика?	53
Матвеева А.В., Власян Г.Р. О типах дискурса	60
Матвеева Н.В. К вопросу о процессе восприятия и понимания текста в психолингвистическом аспекте	63
Мешкова М.В., Власян Г.Р. Фольклорные герои в современной телевизионной рекламе	68
Микаилова Н.Г. Возрастные концепты (на материале английского и русского языков)	75

Минибаева С.В., Турсинбекова А.П. Перефразы в языке теле-и радиорекламы	78
Мухина Н.Б. Статус понятия «высказывание» в современной лингвистике	80
Остапенко Т.С. Инверсия как средство выражения эмоциональности в тексте	85
Пастухова В.Я. О средствах речевой выразительности в СМИ	88
Перегудина Т.Н. Язык – характеристика нравственного состояния человека и общества	92
Рябова М.Э. Лингвистические аспекты репрезентации авторской метафоры в переводческом дискурсе русской и немецкой картин мира	95
Савенкова Л.Б. Современные тенденции в аксиологической картине мира русских (на примере оценки человеческой деятельности в антипословицах)	101
Сагитова Г.И. Особенности передачи побудительного высказывания в современном английском языке	107
Садыкова Н.Р. Глагольные фразеологизмы в английском языке	109
Съедина М.Д., Гончарова Н.Л. Язык и культура: проблемы взаимоотношения и взаимодействия	111
Тарасюк В.С., Кузьмич В.В. Анекдот как малый жанр гендерного травестирования	116
Татарина Т.И., Панкратова М.Н. Предметные репрезентанты концепта «Судьба» в лирике М.И.Цветаевой	121
Халиуллина Г.Р. Структурные особенности заголовков англоязычных газет	124
Царев А.М. Семантика и поэтика эпитета	126
Царева Р.Ш. Ассоциативно-смысловое развертывание художественного текста Ф. Кафки	129
Царева Р.Ш., Садыкова Э.Р. Эстетическая репрезентация темы женщины в романах Бальзака и Достоевского	133
Абдрахманова Ж.А., Рысбай Б. Тосын тіркестердің мағыналық ерекшеліктері	136
Абдуллина Г.Р. Қылымдың ықтималлы қысқартылуы	144
Аширова А.Т., Карабаева Х.А. Қазақ тілі білімінде есімді сөйлемдердің қолданылуы	147

Иманкулова С.М., Егизбаева Н.Ж. Терминді қолданысқа енгізудің дұрыс жолы – сөздіктер түзу	154
Кадыркулов К.Ш. Синонимдердің айырым белгілері	160
Нурахметов С.М., Рамазанова Ш.А. Мұстай Кәрім поэзиясындағы патриотизм	169
Шыныбекова А.К. Терминжасамның ішкі көздері – терминологиялық жүйенің негізі	176
Agaeva L.N., Mukhina N.B. Cultural Aspect of English Limericks	182

Секция 2.

Лингвометодические проблемы обучения языкам

Антонова Е.А. Роль словообразовательного анализа в формировании орфографических навыков	185
Ахтямова Ф.М. Использование современных компьютерных технологий на уроках английского языка	188
Вахитова Л.Н. Пути повышения мотивации у обучающихся при изучении иностранного языка	191
Вахненко И.Е. Чтение как один из главных принципов духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках английского языка	193
Галимова Э.И. Повышение мотивации учащихся на начальном этапе обучения английскому языку (на примере использования материала обучающих сайтов)	197
Гареева Л.А. Роль и место проектной методики в развитии творческих способностей учащихся при обучении иностранному языку	201
Иванова Л.Ю. Использование песни на уроках иностранного языка	204
Киреева И.А. Лексические ошибки в употреблении глаголов учащимися	208
Климина Л.В. Система знаний, умений и навыков будущих учителей русской словесности в работе с историческим текстом	211
Кузьмич В.В., Карлова М.А. Проблемы декодирования текста в преподавании РКП	213
Курбангалиева А.А., Исхакова З.З. Обучение чтению на дотекстовом этапе	217

Курочкина Е.А., Микаилова Н.Г. Обучение диалогической речи на уроках иностранного языка	222
Локманова Г.Р. Педагогический мониторинг: его роль и средства в выявлении качества образования	225
Лунгу И.А. Коммуникативный контекст при формировании продуктивных грамматических навыков	229
Мазитова Р.Л. Лингвокультурологический подход при обучении английскому языку в средней школе	234
Мухамедьянова А.С. Лингвострановедческие особенности в обучении английскому языку	237
Николаенко С.В. Критерии отбора учебного материала	240
Пресняков А.Н., Солодуха А.Е. Проблемы интенсификации освоения иностранных языков в системе педагогических технологий обучения курсантов военного вуза	244
Прокофьева Т.С. Лексические игры на уроках английского языка в начальной школе	250
Прудникова Е.А. Особенности работы с видеофильмом в процессе обучения английскому языку	253
Рахманова В.М., Мустафина М.З. О некоторых аспектах обучения техническому переводу в вузе	256
Раченкова О.А. Тексториентированный подход в обучении русскому языку	258
Рукоусева О.Н. Формирование языковой компетенции в рамках РКП	260
Савельева Е.Е. Особенности обучения английскому языку в коррекционных классах	265
Столярова С.В. Коммуникативные упражнения как средство развития устной речи	268
Тогжанова Л.К. Особенности формирования стилистической компетенции студентов неязыковых вузов	271
Тодорова Ю.Г. Методика освоения технического иностранного языка	275
Файзрахманова Л.А., Каримова Р.Х. Формирование грамматических навыков в ходе подготовки к ЕГЭ	281
Хайбуллина А.Р. Использование джазовых чантов как средство мотивации к обучению английскому языку в средней школе	286

Чихман Т.М. Военно-профессиональная коммуникация иностранных военнослужащих на элементарном уровне обучения РКИ	290
Шаталова О.В. Формирование универсальных учебных действий при обучении английскому языку на разных ступенях общего образования в условиях введения ФГОС нового поколения	295
Шварц Н.В. Воспитательный аспект при обучении иностранному языку в высшем военном командном училище	300
Шкалова С.А. Обучение английской разговорной речи на первом году обучения детей	305
Шкурина О.А. Дидактические условия развития познавательной активности иностранных военнослужащих	307
Гиззатуллина Р.Г. Минең тыуган ерем	309
Тымболова А.О. Мемлекеттік тілді коммуникативтік әдіс арқылы меңгертудің тиімді жолдары	315
Eugenia Ollenburg Learners with behavioural difficulties in the inclusive classroom: how to support them	322
Rybina E.P., Antonova O.A., Makshantseva Y.V. Instrumental part of Humanitarian Person's Culture Development Through Learning English	331
Saifutdinova N.A. Audio-visaul means in foreign language teaching: the use of video	336

CONTENTS

Foreword	
Section 1. Actual issues of modern linguistics	
Azarova Yu.M., Inchina L.G. The concepts light and darkness in phraseology of the Russian language	7
Antonova L.V. The peculiarities of cross-cultural communication in Mass Media texts	10
Anfilatova O.V. The integrated approach in the modern linguistic research	13
Akhramenko P.E. The peculiarities of impersonal syntactic units' usage in the novel content (based on the story by A.P. Chekhov "Princess")	16
Bikkinina N.N. The main ways of wordbuilding of modern names of professions in English	23
Bolotova E.V. Aspect characteristic of the verbal nouns in the German language.....	27
Bulgakova G.R. The verbalization of space in the Russian and German linguocultures.....	30
Galikeeva A.A. Stylistic peculiarities of the functioning of adjective phraseologisms	35
Emelyanova O.I. Some difficulties of translation	37
Ivanova E.I. Phraseological units-antonyms in the Chuvash and Russian languages	40
Karimova R.Kh. Lexical means of expressing supposition in modern German	43
Kozina E.V. Image of Russia and its elements in the eyes of the artificial bilinguals	50
Kopylova V.V. Linguodidactic discourse in the foreign language: science or practice	53
Matveeva A.V., Vlasyan G.R. Types of discourse	60
Matveeva N.V. The process of perceiving and understanding the meaning of the text in the psycholinguistic aspect	63
Meshkova M.V., Vlasyan G.R. Folk characters in modern TV-advertisement	68
Mikhailova N.G. "Age" concepts in the English and Russian languages	75
Minibaeva S.V., Tursinbekova A.P. Transformation of utterances in the language of TV and radio advertisement	78
Mukhina N.B. The status of "utterance" in modern linguistics	80
Ostapenko T.S. Inversion as a means of expression of emotionality in the text	85
Pastukhova V.Ya. Means of speech expressiveness in Mass Media	88
Peregudina T.N. Language as a characteristic of moral state of a man and society	92

Ryabova M.E. Linguistic aspects of representation of author's metaphor in translation discourse in Russian and German worldview	95
Savenkova L.B. Modern tendencies in axiological picture of the world of the Russians (by the example of evaluation of human activity in the anti-proverbs)	101
Sagitova G.I. The peculiarities of imperative utterance in the modern English language	107
Sadykova N.R. Verbal idioms in the English language	109
Syedina M.D., Goncharova N.L. Language and culture: problems of interaction	111
Tarasjuk V.S., Kuzmich V.V. Anecdote as a small genre of gender travesty	116
Tatarinova T.I., Pankratova M.N. Subject representations of the concept of "fate" in M.I. Tsvetayeva's lyrics	121
Khaliullina G.R. Structural features of English newspaper headlines	124
Tsaryov A.M. Semantics and poetics of epithet	126
Tsaryova R.Sh. Associative-semantic development of F. Kafka's literary text	129
Tsaryova R.Sh., Sadykova E.R. Aesthetic representation of the theme of a woman in Balzac's and Dostoevsky's novels	133
Abdrakhmanova Zh.A., Rysbay B. The peculiarities of the meaning of occasional words	136
Abdullina G.R. Subjunctive mood in the Bashkir language	144
Ashirova A.T., Karabaeva Kh.A. The application of nominative sentence in the Kazakh language	147
Imankulova S.M., Egizbaeva N.Zh. Compiling lexicographical dictionaries as a means of introduction the terms	154
Kadyrkulov K.Sh. The distinctive features of synonyms	160
Nurakhmetov S.M., Ramazanova Sh.A. Patriotism in mustai karim's poetry	169
Shynybekova A.K. the basis of terminological system - people's vocabulary	176
Agaeva L.N., Mukhina N.B. Cultural Aspect of English Limericks	182
Section 2. Linguo-methodological problems of teaching the languages	
Antonova E.A. The role of word-formation analysis in the formation of spelling skills	185
Akhtyamova F.M. The use of modern computer technologies at the lessons of English	188
Vakhitova L.N. The ways of raising student's motivation in the course of learning a foreign language	191
Vakhnenko I.E. Reading is one of the main principles of spiritual education of students at the lessons of English	193

Galimova E.I. Improvement of motivation of the primary school pupils in the learning of English (on the example of the usage of educational sites materials)	197
Gareeva L.A. Role and place of the method of projects in the creative skills development in the process of foreign language teaching	201
Ivanova L.Yu. Using a song at the foreign language lesson	204
Kireeva I.A. Lexical errors in the use of verbs by students	208
Klimina L.V. The system of knowledge, skills and abilities of future teachers of the Russian literature in the work with the historical text	211
Kuzmich V.V., Karlova M.A. Problems of text decoding in teaching Russian as a foreign language	213
Kurbangalieva A.A., Iskhakova Z.Z. Methods of reading instruction on the pretext level	217
Kurochkina E.A., Mikailova N.G. Teaching the dialogical speech at the foreign language lessons	222
Lokmanova G.R. Pedagogical monitoring: its role and means in quality of educational process	225
Lungu I.A. Communicative context in the formation of productive grammatical skills	229
Mazitova R.L. Linguocultural approach to the English language teaching at school	234
Mukhamedyanova A.S. Country study peculiarities in the English language teaching	237
Nikolaenko S.V. Criteria of selection the educational material	240
Presnyakov A.N., Solodikha A.E. The problems of intensification of foreign languages learning in the system of pedagogical technologies for training military school cadets	244
Prokofieva T.S. Lexical games at English lessons in primary school	250
Prudnikova E.A. Peculiarities of using a videofilm in the process of teaching English	253
Rakhmanova V.M., Mustafina M.Z. On different aspects of teaching technical translation in institution of higher education	256
Rachenkova O.A. Text oriented approach to the teaching of Russian	258
Rukosueva O.N. The language competence formation in the teaching the Russian language as a foreign language	260
Savelieva E.E. Peculiarities of teaching English in specialized classes for disabled pupils	265
Stolyarova S.V. Communicative exercises as a means of oral speech development	268
Togzhanova L.K. Peculiarities of the formation of the stylistic competence of the students-non-philologists	271
Todorova Yu.G. Methodology of learning technical foreign language	275

<i>Faizrahmanova L.A., Karimova R.Kh. Formation of grammar skills in the course of training for the Unified State Exam</i>	281
<i>Khaibullina A.R. The usage of jazz chants as a means of motivation in English language teaching in schooling</i>	286
<i>Chikhman T.M. The military professional communication of the foreign servicemen at the elementary level of teaching Russian as a foreign language</i>	290
<i>Shatalova O.V. The formation of a system of universal activities in the English language teaching on different stages of schooling in the conditions of introduction Federal state standards.....</i>	295
<i>Shvarts N.V. Educational aspect effects in the foreign language teaching in the higher military command school</i>	300
<i>Shkalova S.A. Teaching of spoken English during the first year of teaching</i>	305
<i>Shkurina O.A. The didactic conditions for the development of cognitive activity of the foreing servicemen</i>	307
<i>Gizatullina R.G. My native place</i>	309
<i>Tymbolova A.O. Communivative method in teaching the State language</i>	315
<i>Eugenia Ollenburg Learners with behavioural difficulties in the inclusive classroom: how to support them</i>	322
<i>Rybina E.P., Antonova O.A., Makshantseva Y.V. Instrumental part of humanitarian person's culture development through learning English</i>	331
<i>Saifutdinova N.A. Audio-visaul means in foreign language teaching: the use of video</i>	336

Научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Сборник материалов Международной
научно-практической конференции
г. Стерлитамак, 14-15 ноября 2013 г.

Ответственный редактор – кандидат филологических наук,
доцент **Наталья Васильевна Матвеева** (Стерлитамакский филиал
БашГУ)

Зав. редакцией *М.Н. Арсланова*
Компьютерная верстка *Л.В. Леонтьева*
Редактор *В.Ш. Галимов*

Материалы печатаются в авторской редакции

*Авторы, редакционная коллегия несут ответственность
за достоверность материалов, изложенных в сборнике*

Подписано в набор 09.12.2013 г.
Подписано в свет 19.12.2013 г.
Бумага офсетная.
Печать оперативная.
Тираж 300 (1-й завод – 100) экз.
Заказ № /13.

Подписано в печать 27.12.2013 г.
Формат 60x84_{1/16}.
Гарнитура «Times».
Уч.-изд.л. 20,3.
Усл. печ.л. 20,6.
Цена договорная.

Редакционно-издательский отдел Стерлитамакского филиала БашГУ:
453103, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.
Отпечатано в полиграфическом участке Стерлитамакского филиала БашГУ:
453103, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.