

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

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

**Сборник материалов Международной  
научно-практической конференции  
г. Стерлитамак, 13-14 ноября 2015 г.**

Стерлитамак 2015

УДК 81 (061.3)

ББК 81.0я431

С 56

Рецензенты:

кафедра германских языков (Стерлитамакский филиал БашГУ); кандидат филологических наук, доцент Л.Ш. Мигранова (Стерлитамакский филиал БашГУ); кандидат филологических наук, доцент В.М. Рахманова (филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Стерлитамаке); кафедра романо-германского языкознания и зарубежной литературы (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа)

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, доцент Л.В. Антонова (Стерлитамакский филиал БашГУ)

**С 56** **СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ:** Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., г. Стерлитамак, 13-14 ноября 2015 г. / Отв. ред. Н.В. Матвеева. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015. – 251 с.

В сборнике представлены материалы докладов Международной научно-практической конференции, состоявшейся 13-14 ноября 2015 г. в Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета. Работы представляют результаты когнитивных, концептуальных и контекстуальных исследований в лингвистике и лингводидактике.

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

© Коллектив авторов, 2015

© Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015

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

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

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

**Collection of materials of the International scientific conference  
13-14<sup>th</sup> November, 2015**

Sterlitamak 2015

UDC 81 (061.3)

BBC 81.0я431

C 56

#### Reviewers

the Chair of the Germanic languages of Sterlitamak Branch of Bashkir State University; L.Sh. Migranova, Candidate of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University; V.M. Rakhmanova, Candidate of Philology, Ufa State Oil Technical University, branch in Sterlitamak; the Chair of the Romanic-germanic languages and foreign literature (Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla, Ufa)

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. Tsarev, 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, 13-14<sup>th</sup> of November, 2015 / Editor-in-chief N.V. Matveeva. – Sterlitamak: Sterlitamak Branch of Bashkir State University, 2015. – 251 pp.

The reports of the International scientific conference, held on the 13-14<sup>th</sup> of November, 2015 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, 2015

© Sterlitamak Branch of Bashkir State University, 2015

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В современном образовательном пространстве четко обозначены контуры лингвистической научной деятельности. Предметное многообразие исследований свидетельствует о непрерывно и динамично развивающихся процессах в лингвистике.

Глубокий интерес к данной науке, к обсуждению ее актуальных, значимых вопросов и задач подтверждают материалы ежегодной Международной научно-практической конференции «Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы», состоявшейся 13–14 ноября 2015 г. на базе кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. В конференции приняли участие представители филологического образования из России, дальнего и ближнего зарубежья: Беларуси, Казахстана, а также из Благовещенска, Воронежа, Ростова-на-Дону, Челябинска, 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». Широкий спектр исследованных в работах явлений фонетического, грамматического, лексического уровней, их взаимодействия, семантических особенностей, современных терминосистем и т.д. обусловлен различными языковыми подходами. Наряду с традиционными использованы когнитивный, лингвокультурологический, дискурсивный и другие методы. Обозначен круг разносторонних проблем, связанных с текстом. Особое внимание авторов уделено методике обучения иностранным и родным языкам, ее ключевым моментам, а также частным вопросам.

Организационный комитет конференции выражает благодарность всем участникам, желает успехов в совершенствовании творческого и профессионального мастерства и надеется на дальнейшее продуктивное сотрудничество.

*Редакционная коллегия*

## Foreword

In modern educational space the features of linguistic scientific activity are marked clearly. The subject variety of research works testifies to the continuously and dynamically developing processes in linguistics.

Deep interest to this science, to the discussion of its actual, important problems and tasks is confirmed by the materials of the annual International scientific-practical conference «Modern paradigms of linguistic research: methods and approaches», held on November 13-14, 2015 on the basis of the Chair of the Germanic languages of Sterlitamak branch of Bashkir State University. The representatives of philological education from Russia, foreign and neighboring countries: Belorussia, Kazakhstan, Blagoveshchensk, Voronezh, Rostov-on-the-Don, Chelyabinsk, and Republic of Bashkortostan took part in the conference. The reports of the participants of the conference make the contents of the articles of the proposed collection. The topics covered were distributed into two sections: «Actual issues of modern linguistics» and «Linguo-methodological problems of teaching languages». A wide spectrum of the investigated phenomena of phonetic, grammatical, lexical levels, their interactions, semantic peculiarities of modern terminological systems, etc., is conditioned by a variety of linguistic approaches. Along with the traditional – cognitive, linguocultural, discursive – other methods are also used. A number of various problems related to text is marked. Special attention is given by the authors to the methods of teaching foreign and native languages, its key points as well as private matters.

The Editorial board of the conference expresses gratitude to all participants, wishes success in the improvement of the creative and professional skills and hopes for further productive cooperation.

*Editorial board*

**СЕКЦИЯ 1.**  
**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

УДК 811.11-112

**Антонова Л.В.**

**ЯЗЫКОВЫЕ ЕДИНИЦЫ, ВЛИЯЮЩИЕ  
НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ**

*В статье рассматриваются лингвистические аспекты речевого воздействия на массовое сознание на примере выступлений Б. Абамы. В результате анализа выделяются факторы, определяющие эффективность политического дискурса.*

*Ключевые слова: общение, языковые единицы, речевые тактики.*

**Antonova L.V.**

**INFLUENCE OF THE CHOICE OF LANGUAGE UNITS ON EFFECTIVENESS OF POLITICAL INTERACTION**

*This article deals with linguistic aspects of persuasive discourse and effective handling of manipulating persons in political interaction. The analysis of the political speech of B. Obama is made.*

*Key words: communication, language units, speech tactics.*

Эффективность общения и связанные с ней проблема выбора адекватных способов вербального воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, а также умение правильно сочетать различные тактики для достижения наибольшего эффекта, исследуются в рамках науки о речевом воздействии. Изучение приемов эффективного общения, по мнению И.А. Стернина, связано с различными типами дискурса: публичная речь, дискурс СМИ, реклама и др. [2, с. 4-5].

В данной статье осуществлен лингвистический анализ стратегий говорящего и языковых ресурсов, определяющих достижение коммуникативной цели на материале политических выступлений. Мы исходили из предположения, что анализ речевого воздействия обычно проводится с позиции говорящего субъекта, осуществляющего воздействие на систему убеждений и ценностей, на представление о ми-

ре. Сущность убеждения заключается в том, чтобы введение нового знания в картину мира адресата не воспринималось как навязывание и не вызывало реакцию отторжения [1, с. 63].

Речевое поведение людей в социально ориентированном общении имеет ряд особенностей. Прежде всего, следует отметить, что в социальном взаимодействии отчетливо выражен обслуживающий характер речевой деятельности – речь всегда подчинена внеречевой цели, направлена на организацию совместной деятельности людей, и предопределяет значительно более строгую (в сравнении с межличностным взаимодействием) регламентацию речевого поведения. Нормы речевого поведения относятся к сфере молчаливых соглашений между членами общества, но именно в сфере социально ориентированного общения их соблюдение сопровождается значительно более строгим контролем. Речевое поведение представляет собой уникальный, сложившийся в течение жизни и ушедший вглубь сознания речевой опыт отправителя сообщения, индивидуальный набор речевых предпочтений, из которого адресант в процессе коммуникации автоматически извлекает языковые средства для выражения своих мыслей, намерений.

Материалом для анализа стали два выступления президента США Барака Обамы: «Remarks by the President in Address to the Nation on Syria», «Statement by the President on Airstrikes in Syria» [3].

Барак Обама – опытный политик, речь его собрана, правильна и последовательна, она, с одной стороны, эмоциональна, с другой стороны, спокойна. В выступлениях Б. Обама демонстрирует свою значимость и важность для страны, единую и неразрывную связь с ней, воздействуя на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферу аудитории: *“And that is why, after careful deliberation, I determined that it is in the national security interests of the United States”, “That’s my judgement as Commander-in-Chief. But I’m also the President of the world’s oldest constitutional democracy. So even though I possess the authority to order military strikes, I believed it was right, in the absence of a direct or imminent threat to our security, to take this debate to Congress”*.

В начале своих выступлений он выделяет основные проблемы, и, удерживая внимание аудитории, размышляя вместе с ней, старается указать пути их решения: *“My fellow Americans, tonight I want to talk to you about Syria – why it matters, and where we go from here”, “The situation profoundly changed, though”, “When dictators commit atroci-*



*ties, they depend upon the world to look the other way until those horrifying pictures fade from memory”, “Because what happened to those people – to those children – is not only a violation of international law, it’s also a danger to our security”, “Let me explain why”. “And I know Americans want all of us in Washington – especially me... ”.*

Анализ речей Барака Обамы показал, что они сочетают в себе как аргументативные тактики, так и элементы логической аргументации: текст насыщен аргументами и логическими доводами, перечислениями, рассуждениями с опорой на фактически-статистическую информацию: *“I believe we should act. That’s what makes America different. That’s what makes us exceptional. With humility, but with resolve, let us never lose sight of that essential truth”, “I made clear that as part of this campaign the United States would take action against targets in both Iraq and Syria so that these terrorists can’t find safe haven anywhere. I also made clear that America would act as part of a broad coalition. And that’s exactly what we’ve done”, “This was not always the case. In World War I, American GIs were among the many thousands killed by deadly gas in the trenches of Europe. In World War II, the Nazis used gas to Nazis the horror of the Holocaust”, “The overall effort will take time. There will be challenges ahead. But we’re going to do what’s necessary to take the fight to this terrorist group, for the security of the country and the region and for the entire world”.*

Воздействуя на чувства и эмоции аудитории, Барак Обама использует следующие речевые стратегии и тактики: кооперация, нейтрализация негативных представлений о себе, акцентирование положительной информации, уважения; тактика отождествления с кем-либо или чем-либо, тактика солидаризации с адресатом: *“It’s no wonder, then, that you’re asking hard questions. So let me answer some of the most important questions that I’ve heard from members of Congress, and that I’ve read in letters that you’ve sent to me”*, *“I agree, and I have a deeply held preference for peaceful solutions”*.

Суть тактики отождествления – в ненарочитой демонстрации символической принадлежности к определённой социальной, статусной или политической группе. Близкой тактике отождествления с адресатом является тактика солидаризации с адресатом. Она реализует стремление создать впечатление общности взглядов, интересов, устремлений, ощущение «психологического созвучия» говорящего и аудитории: *“My fellow Americans, for nearly seven decades, the United States has been the anchor of global security”, “This has meant doing*

*more than forging international agreements – it has meant enforcing them”, “The burdens of leadership are often heavy, but the world is a better place because we have borne them”.*

Обозначение своей принадлежности к определенному социальному слою, присоединение к адресату достигается политиком и через реализацию других тактик, опирающихся на существующую в речи коммуникативную категорию, которую называют семиотической опозицией «свои-чужие». Разграничение «своих» и «чужих» – характерная черта политической речи. На коммуникативной категории чуждости основывается применение различных тактик, например тактики создания «своего круга» [1, с. 108]: *And so, to my friends on the right, I ask you to reconcile your commitment to America’s military might with a failure to act when a cause is so plainly just. To my friends on the left, I ask you to reconcile your belief in freedom and dignity for all people with those images of children writhing in pain, and going still on a cold hospital floor. For sometimes resolutions and statements of condemnation are simply not enough”, “I’ve spoken to leaders in Congress and I’m pleased that there is bipartisan support for the actions we are taking”, “America is always stronger when we stand united, and that unity sends a powerful message to the world that we will do what’s necessary to defend our country”.*

Тактику обвинения отнесут к специализированным тактикам стратегий дискредитации и нападения. Обвинение, как отмечает О.С. Иссерс, отличается от оскорбления тем, что не предполагает намерения унижить, уязвить, выставить в смешном виде. В речи лидера обвинение оппонентов – это, как правило, обличение: *“ It’s too early to tell whether this offer will succeed, and any agreement must verify that the Assad regime keeps its commitments. But this initiative has the potential to remove the threat of chemical weapons without the use of force, particularly because Russia is one of Assad’s strongest allies ”.*

Языковые средства создания такого впечатления разнообразны: речевые формы установления контакта; выражение согласия с оценкой проблемы, данной адресатом; выражение согласия с оценкой кого-либо или чего-либо, предположительно имеющейся у адресата (избирателей). Б. Обама использует такие языковые средства, как повторы ключевых слов, параллельные конструкции, личные и притяжательные местоимения, модальные глаголы и модальные слова, оценочную лексику, идеологически нагруженную лексику.

Таким образом, важными факторами, обеспечивающими эффективность политического высказывания являются используемые в политическом дискурсе языковые средства, цель которых не столько донести какую-либо информацию, сколько воздействовать на эмоциональную и интеллектуальную сферы слушателей, через применение различных тактик, лексическая плотность, показывающая насколько легко воспринимается текст выступления, кроме того композиция речи, построенная с учетом особенностей аудитории.

### ***Библиографический список***

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. – 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 224 с.
2. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001. – С. 4-5.
3. Obama B. «Remarks by the President in Address to the Nation on Syria», «Statement by the President on Airstrikes in Syria» [Internet resource]. URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamaisilprogresspentagon.htm>.

### **Сведения об авторе**

Антонова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: antol10@rambler.ru

УДК 811.512.141

**Аккужина Ф.А.**

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ**

*В статье рассматривается ряд проблем, связанных с публицистическим стилем. Анализ особенностей публицистического стиля приводит к выводу о публицистичности, эмоциональности, страстности, остроты высказывания, полемичности.*

*Ключевые слова: стиль, публицистика, жанр, речь, информативность, конкретность.*

**Akkuzhina F.A.**

### **LINGUISTIC FEATURES OF PUBLICISTIC STYLE**

*The article shows a number of issues related to publicistic style. Analysis of the features of publicistic style results in the following conclusion: the style is emotional, passionate, contains sharp statements, polemical.*

*Key words: style, publicistic style, genre, language, informativeness, concreteness.*

В современной лингвистической литературе выделяется пять функциональных стилей речи: разговорный, деловой, научный, публицистический, и стиль художественной литературы [1, с. 9].

Термин функциональный указывает на то, что особенности каждой такой разновидности, каждого стиля вытекают из особенностей функционирования языка в той или иной сфере общения.

Функциональный стиль – это основная единица стилистической системы, являющаяся объективной категорией самого языка, выступающего в качестве средств общения, выражения мыслей и эмоций людей в разных сферах их деятельности.

Функциональные стили – это разновидности языка, характеризующиеся особым выбором и организацией языковых средств, зависящих от цели и назначения сообщаемой информации, от функции языка в данной сфере общения.

Разные условия и цели общения требуют разных средств речевого выражения. В домашней беседе, в газетной заметке, в официальном заявлении и т. п. используются разные средства языка.

Каждый стиль требует своих средств выражения и представляет собой определенную систему правил употребления языковых средств.

Публицистический стиль является функциональной разновидностью речи, которая используется в газетах, общественно-политических и литературно-художественных журналах, в агитационно-пропагандистских выступлениях, в средствах массовой коммуникации, то есть, это – речевая система, социально приспособленная для оптимального общения людей в общественно-политической сфере.

Общественно-политическая сфера общения является главным стилеформирующим фактором. Как известно, он включает в себя определенное, типичное для каждой сферы общения содержание, которое должно быть выражено в языковой форме, соответствующей

этой сфере. Из этого следует, что общественно-политическая тематика обязательна для публицистической речи, сам термин с латинского «publicus» - общественный – подтверждает это.

Содержание и тематика публицистических высказываний разнообразны. В публицистических произведениях (в устной и письменной форме) отражаются самые злободневные и актуальные проблемы современности, представляющие интерес для общества (политические, экономические, философские, моральные, экологические, вопросы культуры, искусства, воспитания и спорта). Являясь зеркалом общественно-политической жизни, публицистика также решает и вопросы нравственности.

То, что нравственная характеристика вносит в публицистические тексты элемент эмоциональности, образности, и является дополнением к социально-политическому анализу.

Учитывая, что воспитательная функция публицистики проявляется, с одной стороны, в ее информативно-коммуникативной направленности, с другой – в социально-педагогической, это позволяет определить важную особенность публицистической речи четко выраженную авторскую позицию, открыто сформулированную и однозначную.

Следовательно, публицистика является составляющим элементом в общественно-политической деятельности управления, политического восприятия масс, т.е. должна учитывать не только социальные события, но и процессы, протекающие в общественном сознании миллионов людей.

Коммуникативные факторы в публицистическом стиле складываются из: отправителя речи (адресанта) и получателя (адресата). Здесь существенны целевая установка, общая стратегия речи, избираемая говорящим (пишущим) и характер, т.е. особенность, своеобразие, уровень – культурный, возрастной, образовательный – аудитории, читающий или слушающей [2, с. 131].

В газетно-публицистическом стиле не менее важен выбор языковых средств. Он осуществляется в зависимости от жанровой специфики газетного материала (хроника, заметка, репортаж, рецензия, зарисовка, очерк, корреспонденция и т.д.). Основой языковых средств, используемых в публицистических произведениях, являются межстилевые средства.

К внутрителивым чертам газетно-публицистической речи относятся информативная насыщенность речи, конкретность, лаконичность и экспрессивность изложения.

Перечислим специфические языковые признаки газетно-публицистического стиля:

На *лексико-фразеологическом* уровне для газетно-публицистического стиля характерны слова общественно-политического звучания, используются речевые стандарты, фразеологизмы разных типов (особенно в фельетоне, памфлете, очерках).

На *морфологическом и словообразовательном* уровне широко используются существительные мужского и среднего рода в форме родительного падежа.

На *синтаксическом* уровне для газетно-публицистического стиля свойственна максимальная простота синтаксических конструкций; предельное упорядочение строя предложения, частая инверсия членов предложения, их логическое выделение; использование элементов поэтического синтаксиса (риторический вопрос, анафора, эпифора, градация), использование элементов разговорного синтаксиса (вопросно-ответная форма изложения и др.).

Газетно-публицистическому стилю в целом присуща публицистичность, особая эмоциональность, страстность, острота высказывания, полемичность. В публицистической речи преобладает открытая экспрессивность. С другой стороны, необходимые в этом стиле повторения однотипных речевых ситуаций рожают речевые стандарты.

#### ***Библиографический список***

1. Кожина М.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – М: Высшая школа, 1982.– 145 с.
2. Прохоров Е.П. Введению в журналистику. – М, 1993. – 163 с.

#### **Сведения об авторе**

Аккужина Фаурия Ахтямовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры башкирской литературы Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: faurya@yandex.ru

Арсланова М.С.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТИЛИСТИКИ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

*В этой статье рассматриваются актуальные проблемы стилистики башкирского языка. Как известно, стилистика подразделяется на фонику (фонетическую стилистику), лексическую стилистику, грамматическую (морфологическую и синтаксическую стилистику).*

*Ключевые слова: башкирский язык, грамматическая стилистика, морфологическая стилистика, синтаксическая стилистика.*

Arslanova M.S.

### THE ACTUAL PROBLEMS OF STYLISTICS IN THE BASHKIR LANGUAGE

*Actual problems of stylistics in the Bashkir language are regarded in the article. As a rule, stylistics is divided into the phonetics (phonetical stylistics), lexical stylistics, and grammatical (morphological and syntactic) stylistics.*

*Key words: the Bashkir language, grammatical stylistics, morphological stylistics, syntactic stylistics*

### БАШКОРТ ТЕЛЕ СТИЛИСТИКАҢЫНЫҢ АКТУАЛЬ ПРОБЛЕМАЛАРЫ

Башкорт теле стилистикаһы буйынса һуңғы йылдарҙа хезмәттәр бик аз баһыла. Стилистик яктан дифференциация – әҙәби телде тап әҙәби тел итеүсә мөһим күрһәткестәрҙең береһе. Стилдәр мәсьәләһенә килгәндә, башкорт телендә 6 стиль булыуы шик тыуҙырмасаҡ тейеш, әлбиттә, стиль-ара киҫешеүҙәр бар һәм улар буласаҡ та. Фәнни, публицистик, рәсми эш қағызҙары, матур әҙәбиәт, йәнле һөйләү һәм хаттар стиле – башкорт телендә билдәләнгән функциональ стилдәр. Нимә ул функциональ стиль? Функциональ стиль – ул айырым үзенсәлекле теле, нормалары булған телмәр төрө. Фәнни стиль өсөн хас булған лексик берәмектәр, мәсәлән, публицистикала ҡулланыла

ала, уның фәнни публицистика тигән төрө бар, әммә фәнни текста күберәк терминдар һәм эмоцияһыз, факттарға королған «коро» стиль файзаланыласак һәм ул тап ошо фән менән шөгөлләнгән кешеләргә йүнәлтелгән буласак. Фәнни публицистикала «коро» факттар йомшартылып, укыусы өсөн аңлашылған кимәлдә биреләсәк.

Стилистика фәне бер-нисә төргә бүленеүен Ж.Ф. Кейекбаев, Ф.Ф. Сәйетбатталов, В.Ш. Псәнчин хезмәттәренән укып беләбез. Без стилистиканы функциональ стилистикаға, фоника йәғни фонетик стилистикаға, лексик стилистикаға һәм грамматик стилистикаға, уның эсендә морфологик һәм синтаксик стилистикалар, кеүек төрзәргә бүлеп карауы тәкдим итәбез. Грамматик стилистикала фоника һәм лексик стилистика бергә каралырға тейеш түгел, сөнки уларзың кимәлдәре төрлө һәм өйрәнәү объекттары ла бер түгел. Лексик стилистика эсендә фразеологик стилистиканы ла айырып сығарырға мөмкин, әммә был өлкә әле башкорт телендә тикшерәүзәр көтә.

Функциональ стилдәрзе өйрәнгәндә, уларзың ярайһы ук якшы кимәлдә тикшереләүен әйтеп үтеү урынлы булыр: Ф.Ф. Сәйетбатталов, В.Ш. Псәнчин хезмәттәрендә функциональ стилдәр бүлеге күләмлә бирелгән. Публицистик стилгә Р.З. Хажиевтың, Н.Б. Сәлимовтың фәнни тикшеренәүзәре карай. Рәсми эш қағыздарын Р.Х. Халикова, Ә.Ф. Илмөхәмәтов өйрәнгән. Матур әзәбиәт стиле буйынса ла эзләнәүзәр күп булһа, фәнни стиль, йәнлә һөйләү стиле һәм хаттар стиле үз тикшеренәүсәнен көтөп қала.

Фоника йәғни фонетик стилистика бүлеге буйынса башкорт теле стилистикаһында В.Ш. Псәнчин хезмәттәрендә бер ни тиклем мәғлүмәт килтерелә. Стилистиканың был бүлеге художестволы әзәбиәт һәм әзәбиәт теорияһы менән якын: унда аллитерация, ассонанс һ.б. шундай күренештәр тикшерелә.

Лексик стилистика буйынса ла мәғлүмәттәр тулы. Ә бына грамматик стилистика бүлеген тикшерәүселәр бик аз. Башкорт телендә грамматик стилистика тураһында үз вақытында Ж.Ф. Кейекбаев түбәндәгеләрзе язып қалдырған: «Грамматик стилистика һүз төркөмдәренәң форма варианттарын төрлө стилдәге һәм характерзағы текстарза қулланыла алыуын өйрәнә. Әсәр теленәң байлығы һәм матурлығы языусының телдең грамматик төзөлөшөн якшы белеүенә һәм грамматик формаларзы дөрөс қулланыуы менән тығыз бәйләнгән. Грамматик стилистика – грамматик формаларзы һәм лексик берәмектәрзе дөрөс қулланыуы өйрәнәү менән бергә



һөйләмдәрҙе мөмкин тиклем ыжсым, компактлы итеп төҙөүҙе талап итә. Өйтә торған мәғәнәне бер һүҙ йәки бер форма менән дә әйтергә мөмкин. Быға башкорт теленең потенциалы мөмкинлектәре бик күп һәм бай, морфологияға ғағылышлы күп төрлө стиль үҙенсәлектәре һүҙ төркөмдәрендәге категориялар һәм уларҙың яһалышы менән бәйләнә. Исемдәрҙең һ.б һүҙ төркөмдәренең яһалышы лексик-семантик төркөмдәре, мәғәнә бәйләнештәре грамматик стилистикала айырым бер урын алып тора. Исемдәрҙең һәр категорияһында һөйләмдең төрөнә һәм функцияһына ҡарап төрлө стилистик үҙенсәлектәр күҙәтелә. Синтаксик стилистиканың төп берәмеге – һөйләм һәм текст. Тимәк инверсия, ҡабатлау, синтаксик параллелизм, антитеза, градация, риторик һөйләмдәр синтаксик стилистикала әүҙем кулланылыусы һүрәтләр саралары» [5, 78-79-сы бб.].

Морфология фәне, беренсе сиратта, һүҙҙең грамматик форманын тикшерә, ә грамматик форма дөйөмләштәрәү мәғәнәһенә эйә була.

Һәр грамматик форма ниндәй ҙә булһа грамматик мәғәнә белдерә. Телдең грамматик төзөлөшө конкрет телдә булған грамматик формалар, грамматик мәғәнәләр һәм грамматик категорияларҙың табиғәте һәм үҙенсәлеге менән билдәләнә. Грамматик мәғәнә, юғары кимәлдә дөйөмләштерелгән мәғәнә булып, бер төркөм һүҙ формаларында системалы рәүештә белдерелә. Грамматик категория – грамматик мәғәнә менән грамматик формаларҙың берҙәмлеге нигеҙендә барлыҡҡа килә. һүҙ төркөмдәре морфология фәненең төп грамматик категорияһы булып тора. һүҙ төркөмдәре һүҙҙәрҙең уртаҡ семантик йөкмөткеләре һәм грамматик мәғәнәләре нигеҙендә формалашҡан иң зур һүҙ кластары һанала, тип яҙа М.В. Зәйнуллин [3, 3-4-се бб.].

Һүҙ төркөмдәре тип бер-береһенән мәғәнә йөкмөткеләре, формалары һәм синтаксик функциялары менән айырылып торған лексик-грамматик төркөмсәләр атала. Хәҙерге тел ғилемендә ошондай билдәләмә кулланыла. М.В. Зәйнуллин фекеренсә, хәҙерге башкорт телендә һүҙҙәрҙе түбәндәге төркөмдәргә бүлсргә кәрәк:

Үҙ аллы һүҙ төркөмдәре: исем, сифат, һан, алмаш, ҡылым, рәүеш.

Ярҙамлыҡ (ярҙамсы) һүҙ төркөмдәре: бәйләүес, теркәүес, киҫкәсә.

Модаль һүҙ төркөмдәре.

Бҫмлыҡ һүҙ төркөмдәре.

Окшатыу һүз төркөмдәре.

**Үз аллы һүз төркөмдөрөнөң** лексик мәгәнәһе була, улар грамматик категориялар менән еңел үзгәрәләр, айырым һөйләм киçәге вазифаһын башкаралар. **Ярзамсы һүз төркөмдәре** төрлө грамматик мөнәсәбәттәр урынлаштырыуға булышлыҡ итеп, һөйләм йәки һүзбәйләнеш эсендәге һүзәрҙе, кушма һөйләм составындағы ябай һөйләмдәре бер-береһенә бәйләп киләләр. Фәзәттә, грамматик категориялар менән үзгәрмәйҙәр, үз аллы һүзәр менән берлектә генә ниндәйҙәр һөйләм киçәге составына инә алалар. **Эмоциональ-экспрессив һүз төркөмдәре**, башлыса, хис-тойғоларҙы, төрлө тауыштарҙы, өндәрҙе һ.б. сағылдыралар. Уларға грамматик категориялар менән үзгәрәү хас түгел. Фәзәттә, һөйләм менән үзенсәлекле грамматик мөнәсәбәттә торалар, айырым орактарҙа һөйләм киçәге функцияһында ла сығыш яһай алалар [2, 299-сы б.].

М.Н. Кожина фекеренсә, морфологияның стилистик мөмкинлектәрән бары тик стилистик синонимия өлкәһенә генә кайтарып қалырға ярамай, сөнки морфология саралары лексик сараларҙан айырмалы рәүештә бөтә стилдәрҙә лә, телмәрҙең бөтә жанрҙарында һәм төрҙәрендә лә дөйөм қулланылышқа эйә. Әммә үзенә бер төрлө функциональ-стилистик махсуслашыу грамматика өлкәһен дә үз эсенә ала [6, 139-сы б.].

Беренсенән, төрлө функциональ стилдәрҙә бөтә грамматик категориялар һәм формалар за бер төрлө генә қулланылмай, уларҙың қулланылыш йышлығы төрлөсә. Мәсәлән, фәнни стилдә йышыраҡ исемдәр һәм қылымдар файҙаланыла.

Икенсенән, айырым функциональ стиль үз нормалары менән бары тик бер төрлө генә грамматик категорияның, грамматик форманың қулланылышын мәжбүри талап итә. Мәсәлән, рәсми эш қағыздары стилиенә қараған бойороктарҙа қылым һүз төркөмөнөң инфинитив формаһы күп осрай: *үтәргә, баш қарырға* һ.б.

Башқорт тел ғилемдә морфологик стилистика буйынса Ғ.Ғ. Сәйетбатталовтың [10] һәм В.Ш. Псәнчиндың [7, 8] хезмәттәре бар. Ю.В. Псәнчин исемдәң һүз үзгәреш категорияһының стилистикаһы тураһында монография яза [9]. Морфологик стилистикаға қағылышлы қайһы бер мәғлүмәттә Н.Б. Сәлимов [11], Ә.Ғ. Илмөхәмәтов [4] монографияларынан табырға мөмкин. 2014 йылда М.С. Арысланова һәм С.Х. Әғзәмованың грамматик стилистика тураһында уқыу қулланмаһы донья күрҙе, унда

синтаксик синонимдар һәм морфологик стилистика өлкәләренә караган мөһим теоретик мәғлүмәт тупланған, студенттарҙы башкорт теле стилистикаһы менән таныштырғанда кулланыу өсөн практик күнегеүзәр тәждим ителгән [1].

### ***Библиография***

1. Арысланова М.С., Әғзәмова С.Х. Башкорт телендә синтаксик синонимдар һәм морфологик стилистика: Укыу кулланмаһы. – Стәрлетамак: БДУ-ның СФ, 2014. – 100 б.

2. Башкорт теле: Юғары укыу йорттарының филология факультеты студенттары өсөн дәреслек. Коллектив авторҙар / К.Ф. Ишбаев ред. – Өфө: Китап. – 616 б.

3. Зәйнүллин М.В. Хәҙерге башкорт әҙәби теле. Морфология. – Өфө: Китап, 2005. – 263 б.

4. Илмөхәмәтов Ә.Ф. Башкорт әҙәби теленең рәсми эш қағыззари стили / Ә.Ф. Илмөхәмәтов. – Өфө: БМУИ нәшриәте, 2008. – 148 б.

5. Кейекбаев Ж.Ф. Башкорт теленең стилдәре һәм стилистикаһына карата // «Ағизел», 1966, № 8. – 78-79-сы бб.

6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.

7. Псәнчин В.Ш. Телдең күркәмлек саралары. – Өфө: Китап, 2003. – 192 б.

8. Псәнчин В.Ш. Телмәр мәҙәниәте нигеҙҙәре. – Өфө: Китап, 2004. – 224 б.

9. Псянчин Ю.В. Стилистика словоизменительных категорий имени существительного башкирского языка. – Уфа: РИЦ «Старая Уфа», 2000. – 232 с.

10. Сәйетбатталов Ф.Ф. Башкорт теле. 3 том. Стилистика. – Өфө: Китап, 2007. – 440 б.

11. Сәлимов Н.Б. Башкорт әҙәби теленең публицистик стили. – Өфө: Китап, 2003. – 224 б.

### **Сведения об авторе**

Арсланова Миляуша Сынбулатовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: m.arslanowa @yandex.ru

УДК 811.161.1

Ахраменко П.Е.

**ГЛАГОЛЬНЫЕ БЕЗЛИЧНЫЕ СИНТАКСИЧЕСКИЕ  
ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВО ОБОЗНАЧЕНИЯ  
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ**

*В работе рассматриваются безличные синтаксические единицы с точки зрения функционирования в ткани произведений как средство обозначения действительности.*

*Ключевые слова: безличные синтаксические единицы, функционирование, средство обозначения действительности*

Akhramenko P.E.

**VERBAL NONFINITE SYNTACTICAL UNITS AS THE MEANS  
OF DEFINING THE REALITY**

*Verbal nonfinite syntactical units are examined in the paper through the point of view of their functioning in the text as the means of defining the reality.*

*Key words: verbal, syntactical units, functioning, the means, the reality*

При обозначении действительности используется не только денотативная характеристика, но и коннотативная. В условиях коммуникации почти всегда выражается отношение к тому, о чем говорят. Наблюдается это и на вербальном, и на невербальном уровнях. В художественном тексте вербальный уровень реализуется чаще всего в форме прямой речи, невербальный же регулярно обозначается в словах автора. Различные формы выражения отношений на лексическом уровне, на уровне анализа функционирования лексем в речи, их коннотаций детально исследовали В.В. Виноградов, П.Н. Денисов, М.И. Фомина, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелев, П.П. Шуба и др. Менее разработаны в этом плане проблемы употребления синтаксических единиц. Это обусловлено тем, что лексическое значение обозначено более четко, оно лежит на поверхности, «более материализовано». Анализу синтаксических единиц в коммуникативном аспекте посвящены работы В.Г. Адмони, Н.Д. Арутюновой, Г.А. Золотовой, З. Новоженовой и др.

Отношение к происходящему на синтаксическом уровне может быть выражено, прежде всего, посредством использования единиц синтаксиса определенного состава. Так, например, чтобы четко обозначить субъект действия, используются прямые конструкции. Если по условиям контекста четко обозначенный субъект не нужен или невозможен, для обозначения употребляются безличные единицы.

Общим значением безличных предложений является утверждение независимого признака (действия), не соотношенного с деятелем. Это значение передается главным членом предложения. Содержание главного члена безличных предложений составляют:

- а) обозначение независимого признака – действия, состояния;
- б) выражение несоотнесенности действия с деятелем;
- в) указание на отношение высказывания к моменту речи (синтаксическое время).

Неизвестность причины происходящего, невозможность повлиять на сложившиеся обстоятельства, порой, безысходность ситуации – это те условия, которые складываются в наиболее экстремальные для человека моменты жизни, например, на войне. Одним из лучших писателей, рассказывающих правду о войне, является Ю. Бондарев. Отличительной чертой манеры Ю. Бондарева является то, что он описывает состояния людей в период их высшего физического и душевного напряжения сил.

Роман Ю. Бондарева «Горячий снег» о войне, страданиях солдат; о времени, когда ни один из описываемых героев не знает, будет ли он жив через несколько минут или нет; исход для них неизвестен, не определен. В связи с этим в ткани произведения автор активно используются глагольные безличные предложения.

Категория лица в таких глаголах имеет чисто формальное значение, это застывшая форма 3-го лица (или форма среднего рода прошедшего времени). Действие, обозначенное этой формой, происходит независимо от деятеля, т.е. семантика таких глаголов несовместима с представлением об активном деятеле.

Общее значение безличных предложений данного типа определяется значением безличного глагола. Семантические оттенки разнообразны, но все они объединены общим значением состояния неопределенности, которое обозначает:

*состояние окружающей среды: А где-то слева, на юге, глухо погромыхивало, приближаясь и стихая, как будто покачивалось на воздушных весах. В голову Кузнецова ударило оглушительным треском*

*очередей, пронизывающим звоном мотора, когда странно, как в калейдоскопе, радужно засверкало в небе;*

*психофизическое состояние живых существ: Его знобит, хотя лоб негорячий; Его тянуло на тошноту, но не выташнивало – и от этого ощущение мутным отблеском прошла в сознании мысль, что он еще жив, и тотчас почувствовал, как рот наполняется соленым и теплым, и увидел, как в пелене, красные пятна на своей измазанной землей кисти, поджатой к самому лицу;*

*предрасположенность к психофизическому состоянию: Он произнес это тем своим голосом, который был знаком Веснину, слышан им на марше при встрече с танкистами, тем непреклонным и несильным даже голосом, от которого словно бы исходила смертельная волна приказов, и при этой его интонации хотелось Веснину отвести глаза, не видеть жестокого его лица, болезненно-серого, с колючим ртом и др.*

*Для усиления безличности происходящего, градации глагольные безличные единицы включаются в ряд однородных членов. В таких конструкциях особо чувствуется безысходность, невозможность противостоять сложившимся обстоятельствам: Уханов, упав на него, загородил небо, и тотчас черным ураганом накрыло ровик, ударило жаром сверху; ровик тряхнуло, подкинуло, сдвинуло в сторону, почувдилось, что он вставал на дыбы, и почему-то рядом оказался не Уханов, а серое, как земля, с застывшими глазами лицо Чибисова.*

*Чувственные восприятия, ощущения передаются тоже безличными конструкциями. В них творительный орудийный употребляется факультативно, причем чаще для усиления самопроизвольности действия, состояния не называется. Более емкими следует считать те из них, в которых соседствует безличный предикат без творительного орудийного с безличной единицей, в которой творительный орудийный обозначен: Железисто пахло от промерзлых стен, лишь несло и несло в лицо тонкой и острой струей холода от забитого метельным снегом сереющего оконца над головой; И он поднялся возле станины, чтобы увидеть ее, – где она, – но сейчас же его снова ослепило вторично разорвавшейся молнией.*

*В предложениях, где обозначается действие как уже свершившийся факт, сказуемое безличных выражается формой страдательного причастия прошедшего времени: В доме, где разместился начальник штаба, было уже до жаркой духоты натоплено, пахло здесь овчинами, деревом и почему-то теплым конопляным маслом.*

В конструкциях с причастием, имеющим добавочное модальное значение, сказуемое употребляется с примыкающим инфинитивом: *Он не знал еще и того, что его собственная судьба и судьба всех, кто был рядом с ним, кому суждено было умереть, и тех, кому предстояло жить, – теперь стали общей судьбой независимо от того, что ждало каждого...*

Для выражения стилистически маркированных оттенков используется страдательное причастие в составе устойчивого сочетания. Употребляются такие безличные для своеобразного вывода-подчинения сложившимся обстоятельствам, которые нужно преодолеть: *В ту же кратность секунды, с невыносимым чувством своей открытости, перед тем, как крикнуть «огонь», он понимал уже, что не выдержал дистанции, которую хотел выдержать, что сейчас заранее обнаружит танкам свои орудия, но ему теперь не дано было права ждать.*

Активно употребляются параллельные конструкции с глагольными сказуемыми типа *хочу – хочется*. Продуктивность данных единиц определяется возможностью образования безличных глаголов от личных с помощью аффикса *-ся(сь)*, способного придавать глаголам безличное значение.

Эта способность личного глагола соединяться с аффиксом *-ся* и образовывать безличные глаголы является основой синтаксического параллелизма: раз есть личный и соответствующий безличный глагол, значит, могут быть построены личное и безличное предложения. Параллельные личное и безличное предложения в составе рядов соотношений образуют звенья ряда. Особенностью рядов соотношений с глаголами *хочу – хочется, работаю – работается, танцую – танцуются* и подобными является установка на цель коммуникации: необходимость называния субъекта. Самыми распространенными в рассматриваемом ряду соотношений являются параллельные конструкции с модальными глаголами *хотеть – хотеться*. Использование личной и безличной конструкций четко разграничено, и это позволяет говорить о вполне определенных сложившихся и складывающихся закономерностях их употребления.

Безличная конструкция с глаголом *хотется (хотелось)* употребляется тогда, когда нужно подчеркнуть невозможность выполнения того, что кажется человеку почти реальным, осуществимым. Но этому желаемому по каким-то причинам не суждено сбыться. Причина обычно указывается в следующем предложении или части сложного предложения. Безличный глагол *хотется (хотелось)* функционирует в таких конструкциях со значением «иметь намерение» и сочетается с

инфинитивом глагола, обозначающего основное лексическое значение безличной единицы: *Она не хотела, у нее не было сил, желания оправдываться и, предупреждая упрямые его возражения, все стояла перед ним, глядя в его гладко-чистый, беззащитный своей открытостью лоб, который ей хотелось погладить.*

#### **Библиографический список**

1. Бондарев Ю. Горячий снег. – М., 1988.
2. Галкина-Федорук Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. – М., 1950.

#### **Сведения об авторе**

Ахраменко Петр Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь. E-mail: Piter2105@yandex.ru

**УДК 811.112.2**

**Болотова Е.В.**

### **ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИТЕРАТИВНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

*В данной статье рассмотрен один из типов глагольных способов действия – итеративность, проведен анализ ее структурного представления, а также описаны ее некоторые семантические особенности.*

*Ключевые слова: итеративность, адвербиалы, неоднократность, пропозитивная неоднократность, таксис, предельные / не-предельные глаголы.*

**Bolotova E.V.**

### **THE LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE ITERATI- VATION IN THE GERMAN LANGUAGE**

*In this article we consider one of the types of verbal modes of action – iterative process, its structural representation is analyzed and some of its semantic features are revealed.*

*Key words: iterativeness, adverbialities, propositional multiple usage, taxis, limit / terminative/non-terminative verbs.*



Одной из сущностных характеристик категории аспектуальности, наряду с такими обобщенными понятиями, как вид и предельность-непредельность, являются способы действия, предопределенные лексической семантикой глаголов, рассматриваемые как лексико-грамматические разряды. По утверждению С.Д. Кацнельсона, способы действия представляют собой аспектологические классы и субклассы, имеющие в своем лексическом значении категориальные компоненты, которые выступают «грамматическими сигналами, имплицитно содержащимися в ... семантике слов» [2, с. 78].

Из всех аспектуальных значений немецкого языка особое положение занимает итеративность, представляющая собой функционально-семантическую категорию, конституируемую различными языковыми средствами на основе общего семантического инварианта [1, с. 78]. В смысловой структуре итеративности инвариантным является значение неоднократности, повторяемости. В системе отглагольных существительных Р.З. Мурясов указывает на две семантические группы неоднократности: 1) мультипликативная, или многоактная и 2) итеративная неоднократность [3, с. 225].

Итеративность (санскр. *itéra* – другой) – понятие, введенное в дисциплинарный оборот современной философии Деррида, для обозначения повторяемости как таковой; повторяемости ‘вообще’; повторяемости, безотносительной и безучастной к присутствию/отсутствию повторяемого [4].

В речевом проявлении итеративности показательным является ее взаимосвязь с разнородным синтаксическим окружением, в качестве которого часто выступают адвербиалы. Частеречно они могут быть представлены наречиями, существительными, а также их парными сочетаниями. Например:

(1) *Manchmal* helfe ich auch im Büro und stelle die Preislisten zusammen.

(2) *Ab und zu* hackt er ein Stück der alten Mauer auf.

(3) Er trainiert *seit zwei Jahren sechsmal in der Woche bis zwei Stunden* im Wasser und macht anschließend noch *Athletik*.

(4) *Am Wochenende* hat Sabine häufig Wettkämpfe.

(5) *Schaufel für Schaufel* lädt sie staubigen Schutt in eine verbeulte Schubkarre.

В подобных случаях имеет место пропозитивная неоднократность [3, с. 226]. Так называемые итеративные адвербиалы усиливают семантику глагольного действия (см. примеры 1, 3, 4, 5), подчерки-

вают его итеративный характер; они могут также нейтрализовать противоположное значение однократности (см. пример 2). Здесь следует отметить, что в качестве итеративных выступают как предельные, так и неопределенные глаголы.

Такого рода итеративность можно считать прерывистой, чередующейся, многоактной. Наряду с этим итеративность может отличаться постоянством, длительностью, продолжительностью или длительной продолжительностью.

Ср.: (6) Was trägt der modebewusste Deutsche?

(7) ... dass Frauen ausnahmslos Röcke oder Kleider tragen ...

(8) Junge Leute wissen, was sie wollen.

(9) Dort betreiben seine Eltern ein Fitnessstudio.

(10) Darum schläft Tobias während der Woche im Wohnheim der Radrennfahrer.

(11) Wir sagen *immer* bei den Kassenhäuschen an den Toren Bescheid.

(12) Denkt man an Frankreich, denkt man an extravagante Modeschöpfer und die Eleganz der Coco Chanel.

(13) Die quieken und schreien *immer* so, wenn sie die Besucher dort ansehen.

(14) Das geht aber nur, weil unsere Schüler diszipliniert für den Erfolg in Sport und Schule arbeiten.

Приведенные примеры 6, 7, 8, 9, 10, 11 указывают на то, что генетическая неоднократность в синтагматике сохраняется. Обусловленная особенностями синтаксической конструкции (примеры 12, 13), итеративность свидетельствует о таксисе одновременности. Также в сочетании с каузативной семантикой синтаксической конструкции (пример 14), итеративность создает таксис предшествования. При этом в аналогичных ситуациях частотными становятся неопределенные глаголы.

Таким образом, итеративность как онтологически присущее глаголам свойство находит различным образом свое языковое представление. Обусловленность итеративной семантики синтаксическими, а также морфологическими факторами является предметом дальнейшего исследования.

### ***Библиографический список***

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л., 1983.

2. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.

3. Мурясов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию / Изд-е Башкирск. ун-та. – Уфа, 1998. – 312 с.

4. Итеративность. – URL:  
[http://dic.academic.ru/dic.nsf/history\\_of\\_philosophy/231](http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/231).

### **Сведения об авторе**

Болотова Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: [patskova.elena@yandex.ru](mailto:patskova.elena@yandex.ru)

**УДК 81-119**

**Вахина Е.Г.**

### **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ**

#### **КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

*В статье рассматриваются культурологические аспекты и особенности феномена интертекстуальности. Выявлены взаимовлияния языков и культур через текст, а также проанализирована необходимость культурно-специфических знаний для интерпретации интертекстуальных связей, которая позволяет определить интертекст как часть культуры.*

*Ключевые слова: интертекстуальность, культура, межтекстовые связи, лингвокультурная компетенция.*

**Vakhina E.G.**

### **INTERTEXTUALITY AS LINGUO-CULTURAL CATEGORY**

*The article deals with the cultural aspects and peculiarities of the phenomenon of intertextuality. Identification of interaction between languages and cultures through the text as well as the need for culturally specific knowledge for interpretation of intertextual relations allow to define intertext as a part of culture.*

*Key words: intertextuality, culture, intercultural relations, linguo-cultural competence.*

Проблемы соотношения языка и культуры рассматриваются как центральные в современной лингвистической науке. Большая часть информации о мире приходит человеку по лингвистическому каналу, поэтому человек живет более в мире концептов, созданных им же для интеллектуальных, духовных, социальных потребностей, чем в мире предметов и вещей. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который фиксирует в себе мир и человека в нем [3, с. 3].

Любой текст существует в рамках той или иной культуры, отражая присущие ей феномены, поэтому интерпретирование его возможно и должно производиться с учетом факторов этой определенной культуры. На протяжении долгого времени текст в лингвистике рассматривается с точки зрения диалогичности, в том числе и межкультурной. Интертекстуальность, являясь одним из ключевых элементов в изучении текста, позволяет рассмотреть диалогичность речи с разных сторон. Отражая определенную материализованную память человечества, интертекстуальность указывает на взаимовлияние языков и культур через текст [1, с. 28]. Определение интертекстуальности как среды бытования культурных концептов позволяет утверждать, что каждой национальной культуре присущи собственные культурно-специфические цитаты, аллюзии и другие элементы текстов, которые могут устанавливать связи не только с текстами своего культурного пространства, но и с другими культурами.

Поскольку согласно Р. Поснеру, культура определяется как «коллективный механизм сохранения информации», то можно с уверенностью утверждать, что средства реализации интертекстуальных связей являются специфическим кодом, который накладывается на первичные средства кодирования культурно значимой информации. Другими словами, средствами реализации интертекстуальных связей могут быть любые культурно специфические средства. Кроме того, роль культуры велика в данном вопросе и по причине того, что именно культура показывает состояние духовной жизни человеческой цивилизации через текст.

Широкое видение интертекстуальности распространяется на межтекстовые связи, в которых отражается диалогичность культуры или культур. Как отмечают современные исследователи, помимо повторяющихся композиционных схем, к проявлениям интертекстуальности относятся влияние творчества одних писателей на творчество других, повторяющиеся темы, мотивы «бродячих (странствующих) фольклорных сюжетов» [4, с. 84].

Говоря о культурной составляющей интертекстуальности, отметим, что Н.В. Петрова, обращаясь к интертекстуальности на уровне композиции, обнаруживает в ней «универсальный семиотический закон», «общий механизм текстообразования». Интертекстуальность соотносится исследователем с памятью культуры, которая осмысливается вслед за Ю.М. Лотманом как сложный, иерархически организованный текст. Таким образом, благодаря способности накапливать семиотический опыт «совокупность ранее созданных вербальных и невербальных текстов (текстового пространства)» считается ученым «источником текстопорождения» [4, с. 82]. Именно данный факт предопределяет закономерность включения интертекстуальности как сложного феномена в многомерный культурный контекст.

Интертекст – это часть культуры, как «большой» – афоризмы и цитаты из литературных произведений, пословицы и поговорки, – так и «малой» – отрывки из анекдотов, рекламных роликов, рифмованные клише, бытующие в речи, и т.д. Говорящий (пишущий), употребляя интертекстуальные включения, показывает свое знакомство с данной культурой и заявляет о себе как о субъекте этой культуры. Согласно Н.А. Кузьминой, интертекстуальность определяется в качестве транслируемого кода культуры как системы традиционных для человечества ценностей материального и духовного характера [3, с. 91]. Соотнесение понятия интертекстуальности с эстетической ценностью, культурной значимостью и вневременностью позволяет говорить о том, что интертекстуальные знаки существуют в виде культурного кода, который сохраняется в сознании нескольких поколений, и, следовательно, обладает вневременной характеристикой.

Функциональные возможности интертекста разнообразны и неисчерпаемы. Все окружающие человека события, его знания и мысли пронизаны интертекстом, который можно считать механизмом активной культурной памяти. Интертекст не только формально переносит опыт прошлых лет в настоящее, сохраняя и преумножая его, но и переосмысливает мысли и идеи прошлого в соответствии с современными реалиями и понятиями, тем самым определяя интертекст как важный культурогенный фактор в опыте человека [2, с. 45].

Использование интертекстуальных включений и их распознавание представляют собой составляющие лингвокультурной компетенции. Знание определенных цитат, аллюзивных сюжетов и реалий свидетельствуют о принадлежности человека к определенной социально-культурной группе, являются показателем включенности человека

как в глобальную мировую культуру, так и указывают на его заинтересованность в культуре своего народа. Играя важную роль в аккумуляции человека, интертекстуальные элементы усваиваются человеком на протяжении всей жизни и обеспечивают ощущение принадлежности к определенной социокультурной группе, а также служат для обобщения знаний об особенностях жизни, традициях и истории других национальных культур.

Для полноценного понимания текста, необходимо формирование некой «базы знаний» – совокупности прецедентных знаний, основы когнитивных структур, – включающей как лингвистические, так и культурно-, социо-исторические знания. Тексты, включающие интертекстуальные элементы различных национальных культур, расширяют и активизируют концептуальную картину мира читателей и зрителей, связанную с прошлым как их родной, так и мировой культуры. Интертекстуальность играет большую роль в глобализации культурологических знаний человечества.

#### ***Библиографический список***

1. Аксенова Н.С. Интертекстуальность в сакрально-мистических художественных текстах как лингвистический феномен межкультурного диалога: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание – М., 2013. – 230 с.
2. Иванов Н.В. Интертекст – метатекст: культура, дискурс, язык: Материалы межвузовской научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации. Военный университет 2007. – М.: Книга и бизнес, 2007. – С. 43-50.
3. Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. – Омск, 2009. – 228 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Щирова И.А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2007. – 472 с.

#### **Сведения об авторе**

Вахина Екатерина Геннадьевна, аспирант Челябинского Государственного Университета. E-mail: katya\_vahina@mail.ru

**О КОМПРЕССИВНО СВЁРНУТЫХ ФОРМАХ  
ВЫРАЖЕНИЯ ЗАЛОГОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ  
В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

*Данная статья посвящена сопоставительному анализу производных имён существительных в немецком и русском языках на предмет выражения залоговых значений и рассмотрены их продуктивные словообразовательные модели и семантические отношения.*

*Ключевые слова: категория залога, субъект, объект, словообразование, полусуффикс, ядро и периферия*

**Gabdullin S.S.**

**ON COMPRESSIVE FORMS OF EXPRESSION OF THE PASSIVE  
VOICE IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES**

*The article is devoted to the comparative analysis of derivative nouns in the German and Russian languages on the point of the expression of the meanings of the Passive Voice and their productive word-building models and semantic relations have been considered.*

*Key words: the Passive Voice, subject, object, wordformation, semi-suffix, centre and periphéria.*

Слова, будучи универсальной единицей языка, являются предметом изучения многих лингвистических дисциплин. Объектом нашего исследования выступают дериваты и композиты в свете выражения ими семантических признаков залоговых значений в немецком и русском языках.

Производные единицы в анализируемых языках рассматриваются нами в контексте функционально-семантического поля залоговости, представляющего собой совокупность разноуровневых языковых единиц, связанных между собой одним общим внутренним инвариантом [1, с. 3].

Основным, т.е. грамматическим, средством выражения залоговых значений в языке являются глаголы, формирующие на уровне предложения его главные аргументы – *субъекты и объекты*. Однако

выражение подобных значений наблюдаются и на других участках межкатегориального пространства языка, например, на словообразовательном уровне. И это не является случайностью, поскольку грамматико-категориальные значения глаголов в акте словопроизводства не исчезают бесследно, а в ином преобразованном виде находят своё последовательное выражение в словообразовательных показателях другой части речи.

Переходные глаголы, вступая в словообразовательные отношения, будут выступать в качестве производящей основы для широкого пласта имён существительных с агентивным, пациентивным или объектным значением. Ср. немецк., *Filter / Filtrat, Erzieher / Zögling, Konzentrat, Aushang, Beleg, Splitter, Aufkleber, Kratzer* и др., русск.: *учитель / ученик, гонитель / гонимый, надрез, надпил, окатыш, вкладыш, прокладка, варено, жарено, подарок, отсевики, пробоина, приложение, пристрой, прорубь, нарезка, покупка* и т.д.

Глубинный анализ сложных единиц выявил в их внутренней структуре наличие семантических признаков залоговых, оценочных и модально-пассивных значений, раскрываемых путём разворота их внутрисинтаксических отношений, напр., *Deutschlehrer, d.h. ein Fachmann, der die deutsche Sprache unterrichtet oder für den Unterricht der deutschen Sprache und Literatur ausgebildet ist/worden ist; Gülleeinwerfer, d.h. ein Gerät, das auf die Felder Gülle und Mineraldünger einwirft und sie planmäßig zerstreut*; лицедей «*тот, кто изображает чужие лица и образы*»; рытвина «*то, что выбито колёсами или размыто водой*»; нарушитель «*тот, кто нарушает или нарушил что-л.*»; наклёпка «*то, что наклёпано*»; ломака «*тот, кто ломается, кривляется*» и др.

Производные и сложные слова являются продуктом номинализации синтаксических структур. В их внешних формах в компрессивно свёрнутом виде конфигуративно проглядываются признаки субъектно-объектных и внутрисинтаксических отношений, ср.: *Krankenpfleger, jmd., der die Kranken pflegt; Raumschiffsflieger, jmd., der mit dem Raumschiff ins Weltall fliegt; Dampfhammer, ein Hammer, der mit dem Dampfstoß betrieben wird; Marktschreier, jmd., der auf dem Marktplatz schreit; Schnelllastwagen, ein Lastwagen, der schnell fährt, золотошвей «тот, кто вышивает узоры золотыми нитками», Volksmörder, Tennisspieler, Wolfjäger, Kulturschaffender, Kunstgelehrte(r), Goldschmied, Quatschmichel, Flüsterlotte, Quasselmeier* и др.



Полусуффиксальные элементы в составе сложных слов образуют семантическое ядро и, сдвигаясь «влево», гармонично дополняют её первую часть, а на линейном уровне демонстрируют латентные признаки субъектно-объектных или иных видов предикативных отношений, которые наглядно проявляются при развороте их внутреннего синтаксиса. Слагаемые компоненты характеризуются внутривалентностными отношениями к определённому объекту воздействия, к миру вещей, предметам окружающей действительности, искусственно созданным объектам, по признаку интенсивности или способа выполнения того или иного действия, напр.: *Krankenpfleger, Raumschiffsfliieger, Marktschreier, Waldarbeiter, Landschaftsmaler, Wasser- oder Luftreiniger, Schnellkuppler, Dampfhammer, Brunnenbauer, Buchbinder, Berichtserstatter* и др.

Трёхчленная структура «агенса-предиката-пациенса» в русском языке находит своё выражение на словообразовательном уровне, которое рельефно и выпукло проявляется при производстве сложений. Изученный материал композитов объёмом более 600 словарных единиц позволил выявить свыше 50 знаменательных слов и корневых основ переходных глаголов (-вар, -вод, -воз, -дел, -лов, -вед, -мер, -дув, -рез), функционирующих в составе сложений в качестве опорных (полусуффиксальных) частей, способных в регулярной форме производить определённое количество сложных существительных с агентивным признаком, напр.: (змее-, рыбо-, зверо-)лов, (пыле-, дымо-, крово-)сос, (газо-, водо-, угло-)мер; (путе-, трубо-, лесо-)укладчик, (золото-, кладо-, мино-)искатель, (тряпко-, соломо-, хлебо-)резка, (корабле-, судо-, машино-)строитель, (лунко-, ямо-, свёкло-)копатель, (шумо-, дымо-, жиро-)поглотитель, (товаро-, дело-, табако-)производитель и др.

Следует, однако, отметить, что композиты как по форме, так и по содержанию не идентичны свободным синтаксическим трансформам: сложения выражают агентивные или пациентивные значения, а предложения – действия, процессы, состояния, оценку. Как показывают многочисленные примеры, сложные слова с полусуффиксальной опорной основой рассматриваются нами в контексте выражения семантических признаков залоговых значений. С точки зрения формальной организации они представляют собой сложные слова, образованные путём словосложения двух или более основ, но характеризующихся содержательно разнообразными отношениями во внутренней форме.

В своих трудах проф. Р.З. Мурясов утверждает, что дериваты и композиты являются «структурным минимумом выражения синтаксических отношений» [6; 7; 8], служат имплицитным средством тематизации сложных синтаксических оборотов и в латентной форме распространяют семантические признаки залоговых значений [7, с. 110].

### ***Библиографический список***

1. Габдуллин С.С. Функционально-семантическое поле залоговости в немецком и русском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2006. – 18 с.
2. Габдуллин С.С. Изограмматические средства выражения залоговых значений в немецком и русском языках // Вестник Башкирского университета. – № 4. – Уфа: Изд-во БашГУ, 2006. – С. 109-112.
3. Габдуллин С.С. Изучение микротекста в сопоставительном аспекте (на материале немецкого и русского языков) // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – № 43. – Великий Новгород, 2007. – С. 46-49.
4. Габдуллин С.С. Сопоставительный анализ немецкой конструкции *bekommen-Passiv* и её соответствий в татарском языке // Учёные записки Казанского государственного университета, Том 150, книга 6. – Казань: Изд-во КГУ, 2008. – С. 166-173.
5. Габдуллин С.С., Дмитриченкова С.В. О внешнем и внутреннем строении полуморфологизованных оборотов в современном немецком языке // Вестник Российского университета Дружбы народов: Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. – М.: Изд-во РУДН, 2013. – С. 33-36.
6. Габдуллин С.С. К вопросу об использовании полуграмматизированных структур в современном немецком языке // «Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы». Сборник научных трудов по материалам 8-й Международной научно-методической интернет-конференции. – Москва: Изд-во РУДН, 2013. – С. 18-25.
7. Мурясов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию. – Уфа: Изд-во Национальной библиотеки им. Ахмет-Заки Валиди, 1998. – 290 с.
8. Мурясов Р.З. Неличные формы глагола в контрастивно-типологическом видении // Вопросы языкознания. – М., 2000. – № 4. – С. 43-55.

9. Мурясов Р.З. Сопоставительная морфология немецкого и башкирского языков. Глагол. – Уфа: Изд-во БашГУ, 2002. – 172 с.

#### **Сведения об авторе**

Габдуллин Салават Самигуллинович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры французского и сравнительного языкознания БашГУ, Уфа. E-mail: Maka20Schlesien@yahoo.de

**УДК 81.373.611/811.112.2**

**Каримова Р.Х.**

#### **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ (на материале немецкого языка)**

*В статье на материале немецкого языка рассматриваются производные глаголы с префиксом ver-. Исследованию подвергаются производящие основы глаголов данной группы. Автором проанализирована семантика производящих основ, осуществлена классификация значений приставки ver-. Выделены наиболее частотные основы, обоснована их семантика.*

*Ключевые слова: префикс, префиксальное производство, вербализация, производящая основа, отыменные слова, деадъективные глаголы.*

**Karimova R. Kh.**

#### **THE STRUCTURAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE DERIVATIVE WORDS IN THE GERMAN LANGUAGE**

*The derivative verbs with the German prefix ver- are considered in the article. The research concerns the productive stems of the verbs of this group. The semantics of the stems is analyzed. The classification of the meanings of the German prefix ver- is given. The frequently used stems are selected, its semantics is proved.*

*Key words: prefix, affical derivation, verbalization, productive stems, nominal words, adjectival verbs.*

В любом языке имеется достаточное количество лексических единиц, возникающих в результате закона языковой экономии: за счет собственных средств. В современном немецком языке производность является одним из наиболее распространенных способов словообразования. Наиболее продуктивными являются исконно немецкие префиксы: *be-*, *ge-*, *ent-*, *ver-*, *zer-*, *miss-*. Предметом нашего рассмотрения являются глаголы с префиксом *ver-*. Для исследования было отобрано 110 глаголов. Материалом для исследования послужили словари современного немецкого языка, материалы газет: *Frankfurter Allgemeine*, а также тексты произведений Э.М. Ремарка.

Префикс *ver-* (дрвнем. *for-*, *fer-*, *for-*, *fur-* [i], срвнем. *ver-*) восходит к трём самостоятельным частицам со значениями: *vor*, *vorbei*, *weg* (прочь, мимо). Лингвисты связывают его происхождение с существовавшими уже в готском языке формами *faur* «*vor*, *vorbei*» *fra* -*weg*, *fuir-er-*, *ent/*, как в слове *fair-rinnen*, *sich erstrecken*). Различные значения названных слов отразились в последующих значениях приставки *ver-* в современном немецком языке. Так, В. Шмидт указывает на следующие значения префикса *ver-* в нововерхненемецком языке:

1. изменение состояния: *verarmen*, *verkleinern*, *verhüllen*, *vergällen*, *verwässern*;
2. отделение или удаление: *verdrängen*, *verjagen*, *vertreiben*;
3. значение прекращения действия или состояния: *verblühen*, *verbrennen*, *versinken*;
4. соединения или смешивания: *verbinden*, *vereinigen*, *vermischen*, *verknüpfen*;
5. значение ошибочного действия: *verdrehen*, *verführen*, *vergießen*, *sich verlaufen* [8, с. 124].

Автор также указывает, что префикс *ver-* служит для обозначения усиления действия, ср.: *verändern*, *verdanken*, *verwalten*, также выражает результат действия: *verfilmen*, *verglasen*, *vergolden*, *verstaatlichen*.

С помощью приставки *ver-* образуются каузативные глаголы от адъективных основ, ср.: *verbittern*, *verbessern*, *veröffentlichen* и др.

Дуден указывает на перфективность большинства глаголов с префиксом *ver-*. Согласно мнению исследователя, наряду с перфективностью (как у глагола *verdienen*) префикс *ver-* имеет значение «обработки», которое переходит в значение *verderben*, далее – *verschließen*-*verbringen* (значение времяпровождения). Для иллюстрации приведем примеры из «Грамматики Дудена»:

**verarbeiten:** verglasen, vermahlen,

**verderben:** verfaulen, vergraulen, vergrößern,

**verschließen:** verbergen, verzahnen, verschweißen ,

**Hinbringen der Zeit:** verschlafen, vertanzen, vergeuden, verfaulenzен, verplempern [5, с. 384].

Кроме того, префикс *ver-* образует каузативные глаголы от основ качественных прилагательных, часто в сравнительной степени, а также непереходные глаголы со значением напрасного времяпровождения, ср.: *verfeinen, vergrößern*.

От субстантивных основ с префиксом *ver-* образуются орнати́вы и эффекти́вы; *verfilmen, verchromen, verschalen, verkarten*.

Как видно из приведенных примеров, вербализация основ (отыменных, адъективных, глагольных) придает глаголам разнообразные значения.

Отобранная нами для исследования группа глаголов была классифицирована в соответствии с производящими основами: глагольными, субстантивными, адъективными. Наиболее многочисленной оказалась группа с глагольными основами: 51 % от общего количества, далее следует группа с субстантивными основами – 30 %, затем адъективные основы – 19 %.

Рассмотрим семантику основ, послуживших созданию новых лексических единиц. Как утверждает М.Д. Степанова, отглагольные префиксальные глаголы обычно обозначают тот или иной признак, оттенок действия (события) и тем самым уточняют исходное значение производящей основы [2, с. 237], ср.: *teilen-verteilen, dienen-verdienen, nehmen-vernehmen, hören-verhören*.

Исследователи указывают на случаи значительного расхождения производной и производящей основ, как, например, *verstehen, verhalten, vergucken* (фам.) – обозначаться.

Семантика производных глаголов с префиксом *ver-* в первой группе представлена в нашем материале в основном 8 значениями из приведенных 12 в «Словаре словообразовательных элементов немецкого языка под редакцией А.Н. Зуевой, И.Д. Молчановой, Р.З. Мурысова [3], ср.:

1) значение перемещения на другое место или перенесения на другое время: *verlegen, versetzen*;

2) значение постепенного прекращения действия: *verdämmern, verblühen*;

3) значение неудачного по своим результатам действия: sich verhören – ослышаться, недослышать;

4) значение отрицательности: verachten, verschlafen, verlernen;

5) значение использования, израсходования, траты: verbrauchen, vergaukeln, versieben – испортить дело, запороть работу, verläppern – транжирить, промотать деньги и др.;

6) значение изменения состояния, превращения во что-либо: verwandeln, verdorren;

7) значение усиления интенсивности действия: verdrießen-сердить, раздражать, vergelten – вознаграждать, оплачивать;

8) значение соединения: verflechten, verkeilen.

Отметим, что в анализируемой группе с префиксом ver- приобретают разговорные значения, часто непереходные, ср.: vergaloppieren – запороться, завраться, ошибаться; vermasseln – 1. испортить настроение, 2. загубить, провалить дело; vermanschen – испортить, погубить; verpfuschen – плохо работать, халтурить; verplempern – проливать. транжирить (время); verklönen (сев.-нем. берл. ср.-нем.) – потратить время на разговоры, verbummeln – проболтаться без дела; vertändeln – тратить попусту время, деньги; verdrücken – уплетать, есть; verdonnern – осудить, приговорить. Нам представляется, что в последней группе примеров значение производного глагола обусловлено значением производящей основы.

В группе отыменных глаголов представлены субстантивные основы различной семантики. Среди них можно выделить:

1) конкретные предметы: verfilmen, vergattern, 2) природные явления: Ebbe – verebben, Steppe – versteppen, Dunst – verdünsten, Himmel – verhimmeln; 3) материалы. минералы и вещества: Silber – versilbern, Gold – vergolden, Stein – versteinern, Gas – vergasen; 4) абстрактные имена: Geist – vergeistigen, Gegenstand – vergegenständlichen, Gesellschaft – vergesellschaften, Ehre – verehren, Gewissen – vergewissern, Zauber – verzaubern, Laster – verlästern; 5) названия социальных объектов: Großstadt – vergroßstädten, 6) названия частей тела и органов человека: galle – vergällen, Knochen – verknöchern; 7) названия неживых объектов: Mauer – vermauern, schanze – verschanzen, Kabel – verkabeln, Keil – verkeilen; 8) названия божеств и неживых существ: Gott – vergöttern, vergotten, Götz – vergötzen, Hexe – verhexen и др.

Отыменные глаголы с префиксом ver- приобретают разнообразные значения. Как отмечают М.Д. Степанова, И.И. Чернышева, се-

мантика таких глаголов мотивирована не только значением префикса, но ещё и так называемой вербализацией, процессом создания глагольной единицы от основы другой части речи [2, с. 237]. В силу этого они нередко обозначают некоторые действия с предметами, ср.: *verteilen, verfitzen, verfetten*.

В соответствии с классификацией словообразовательных морфем в нашем материале выделяются следующие группы:

- 1) значение неправильного или неудачного по своим результатам действия: *verlästern, verballdornen, vermauern*;
- 2) значение постепенного прекращения действия, часто связанного с явлениями природы: *verebben, verdünsten*;
- 3) значение использования, израсходования, траты, а также переработки: *verlärpern, verkraften*;
- 4) значение покрывания, пропитывания чем-либо при основах существительных, обозначающих соответствующие предметы: *versilbern, verglasen, vergattern*;
- 5) значение соединения, соответствующее в русском языке глаголам с приставкой *с-*: *vernetzen, verkeilen, verkabeln*;
- 6) значение изменения состояния, превращения во что-либо: *versteppen, vergötzen, verfitzen, vergöttern, verhimmeln, verknöchern*;
- 7) значение уничтожения, лишения жизни, гибели: *vergällen* – отравлять радость, *vergasen* – отравлять газом.

Глаголы с абстрактными основами в основном имеют значение превращения, перехода в другое состояние, ср.: *vergeistigen, verehren, vergesellschaften, verggegenständlichen, vergötzen, vergöttern, verzaubern*.

Как видно из проведенного исследования, семантика производного глагола с субстантивной основой мотивирована значением производящей основы.

Рассмотрим группу деадъективных глаголов с префиксом *ver-*.

Адъективные основы в нашем материале представлены следующими прилагательными:

1. в положительной степени, ср.: *vergünstigen, verarmen, verblöden*;
2. в сравнительной степени, ср.: *verbessern, vergrößern, verfeinern*;
3. качественными прилагательными, ср.: *verdünnen, verfinstern, verblöden, vereinsamen*;

4. относительными прилагательными, ср.: vergolden, vergrauen (отметим, что по семантике они относятся к обозначениям цвета и материалов).

Часть адъективных основ отличается сменой корневой гласной: verhärtен, verändern, verkälten(sich).

В анализируемой группе представлены глаголы со следующими значениями префикса ver-:

- 1) значение именения состояния, превращения во что-либо, ср.: verblöden – оглупеть, verdünnen – утончать, разбавлять, разжижать; verfaulen – гнить, гнить; vergroßern – огрубеть, verfetten – покрывать жиром, verfinstern – затемнять;
- 2) значение покрывания, пропитывания чем-либо, ср.: vergolden – покрыть золотом.

Глаголы с адъективной основой со значением “отрицательные и положительные качества человека” представлены глаголами veredeln (каузативный – нем. Faktitiv) и verdummen (инхоатив).

Эти глаголы можно рассматривать и как результат так называемого Fächerung.

В. Флейшер отмечает тенденцию префикса ver- использовать в качестве производящей основы адъективные суффиксальные производные слова, чаще с суффиксом – lich, ср. verdeutlichen, verwissenschaftlichen, veranschaulichen.

В. Флейшер также указывает на тенденцию префикса ver- к вторичной мотивации, когда префикс применяется при образовании глаголов на –ieren, например: verklausieren, verabstrahieren [6, с. 300].

Дуден отмечает продуктивность префикса ver- для новообразований, которые, на наш взгляд, имеют разговорную окраску, ср.: verjuxen, veralbern, verbiestern, verdattern.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующее заключение:

1. Префикс ver- является одним из наиболее продуктивных немецких префиксов в современном немецком языке.
2. Наиболее продуктивными являются глагольные основы, на втором месте субстантивные основы, затем адъективные.
3. В отыменных глаголах основа подвергается вербализации.
4. Префикс ver- , кроме отмеченных значений, имеют тенденцию образовывать глаголы с разговорным значением.
5. Наиболее продуктивна модель образования новых слов от субстантивных основ с различной семантикой.



б. Самыми частотными значениями приставки *ver-* являются: значение изменения состояния, превращения во что-либо, значение использования, израсходования, траты и значение неудачного по своим результатам действия.

#### ***Библиографический список***

1. Большой немецко-русский словарь. В 3 т.-Т.2.-L-Z./Сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др. Под общ. рук. О.И. Москальской.-5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – 1999. – 680 с.
2. Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В.. Теория немецкого языкознания. Учебное пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 400 с.
3. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка/А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурясов и др. – Под рук. М.Д. Степановой. – 2-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 2000. – 536 с.
4. Степанова М.Д., Чернышева И.И. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. – Лексикология современного немецкого языка. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 56 с.
5. *Der große Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*.- Гос. Учеб.-пед. изд-во МП РСФСР. – Ленинград. –1962. – 699 с.
6. *Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. – 2.unveränderte Auflage. – VEB Bibl. Institut Leipzig. – 1971. – 372 S.
7. *Jung W. Grammatik der deutschen Sprache*. – VEB Bibl. Institut.- Leipzig. – 1971. – 372 S.
8. *Schmidt W. Deutsche Sprachkunde*. – Volk und Wissen.- Volkseigener Verlag. – Berlin. – 1972. – 344 S.

#### **Сведения об авторе**

Каримова Римма Хатиповна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: kar-rima@rambler.ru

**Карпова Н.С.**

**ПОСЛОВИЦЫ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ  
ОБРЯДЫ И ОБЫЧАИ ЧУВАШСКОГО НАРОДА**

*Статья посвящена исследованию пословиц, отражающих обряды и обычаи чувашей. Автором проанализированы пословицы, характеризующие нравственные и этические нормы, законы гостеприимства, поведения, календарные и семейные праздники чувашского народа.*

*Ключевые слова: пословица, обычаи, традиции, чувашский народ.*

**Karpova N.S.**

**PROVERBS CHARACTERIZING  
RITES AND CUSTOMS OF THE CHUVASH PEOPLE**

*The author investigates the proverbs that reflect the customs and traditions of the Chuvash. The author analyzes proverbs characterizing the moral and ethical standards, the laws of hospitality, behavior, family events calendar and the Chuvash people.*

*Key words: proverb, customs, traditions, the Chuvash people.*

Цель нашей работы – проанализировать пословицы, характеризующие обряды и обычаи чувашского народа. Материалом для исследования послужили материалы фольклорно-диалектологических экспедиций в Аургазинском районе Республики Башкортостан. В разговорной речи чувашей Аургазинского района часто употребляются фразеологизмы, пословицы и поговорки. Проанализировав собранный материал, мы распределили его по тематическим группам. Многие из исследованных нами примеров относятся к пословицам, характеризующим обряды и обычаи чувашского народа.

У каждого народа есть свои обычаи, традиции, которые считались нормой поведения для каждого члена общества. Образ жизни народа накладывает на язык свой отпечаток. В пословицах и поговор-

ках наиболее яркое выражение нашли законы гостеприимства, поведения, календарные и семейные праздники.

Издревле чувашаи занимались знахарством, были народные целители, колдуны и колдуньи. Это отразилось в пословицах: *Сурманч пѣлмесен юмăсран ыйт – Если костоправ не вылечит, обратись к ворожее; Юмăсан юмаххи нихсан та пѣтес сук – Рассказы знахарей бесконечны* (Новофед.).

В языке закрепилось множество примет, в которые верили чувашаи: *Сын пуртѣнче урай шайма хушман – Не велено подметать пол в чужом доме; Ятсар ача макра пулать – Ребенок без имени становится плаксивым* (Юл.). Н.И. Ашмарин поясняет смысл данной пословицы так: «пословица, намекающая на необходимость выяснения цены при всякой покупке и продаже, чтобы потом не вышло недоразумения» [1, с. 245].

У чувашей существовал обычай снимать шапку в знак уважения старших и держать шапку под мышкой. Это отразилось в пословице: *Ватта курсан сѣлѣке ил – Как увидишь старого человека, сними шапку* (Новофед.).

Гостеприимство издавна было главной чертой чувашского народа: *Хайна килсен аш пишет, аш пишемсен пит пишет – Для гостей мясо варится, если мяса не будет, так лицо краснеет; Хайна лартма сакки те пулмасан ку сын чаваш мар тенѣ – Если нет и скамьи для гостя, то этот человек – не чуваш; Хайна вайхачѣ – вицѣ кунлах – Время гостя – три дня; Хайна килсен хуса арэмѣ ялан турчакка тйрринче – Когда дома гости, хозяйка всегда с кочергой* (Новофед., Бишк.). Однако гостям не полагалось надолго задерживаться: *Килнѣ хайнан кайни илемлѣ – Гость красив своим отъездом; Килнѣ хайнан кайни лайлах – Гость красен (славен) отъездом; Килнѣ хайна нумай ларсан, кил хусине йивайр килет – Когда гость долго засиживается, хозяину трудно приходится; Килнипе кайна мар, кайма та пѣлес пулать – Нужно уметь не только гостить, но и – вовремя уходить; Хайна сене икѣ хут айрат пулассѣ: килнѣ чух тата кайнй чух – Гостям дважды бывают рады: когда встречают и когда провожают* (Новофед., Бишк.).

Многие пословицы выражают мысль о том, что человек, побывавший в гостях, непременно должен пригласить хозяев к себе в гости: *Хайна ѣски хире-хирѣс – По гостям ходить и к себе водить; Кайвал сима кай та хурна янтала – Покушав в гостях утку, приготовь дома гуся. В гости нельзя было идти с пустыми руками: Пуш айпа кайиччен пашалуна кай – Не ходи в гости с пустыми руками, хоть*

*лепешку бери; Хянана каян пулсан, кёсийүне кучченеç чикме ан ман – Коли идешь в гости, не забудь гостинец в карман положить* (Новофед., Бишк., Юл.).

В пословицах отразились нравственные и этические нормы чувашского народа: *Алак патёнче вырэн пур чухне тёпеле кайса лармаççё – Когда есть место у дверей, не садятся в передё избы; Ура тёпелте салтакан ыра сын пулман – Кто разувается в передней части избы, тот не станет порядочным человеком, Шанса килекене айшатса яр, выçса килекене тйрантарса яр – Согрей озябшего, накорми голодного; Иккё чёнмесёр килтен тухман – Пока два раза не позовут, из дома не выезжали* (Новофед., Бишк.).

В формировании и регулировании морально-этических норм чувашей всегда большую роль играло общественное мнение: *Ял мён калать – Что скажут односельчане*. Резко осуждалось нескромное поведение, сквернословие, а тем более редко встречавшееся до начала 20 века пьянство. Из поколения в поколение чуваша учили друг друга: *Чйваши ятне ан çёрт – Не срами имени чуваша*.

В Аургазинском районе Республики Башкортостан чуваша часто используют в речи пословицы, связанные с календарными и семейными обрядами и обычаями. Рассмотрим пословицы, характеризующие календарные праздники чувашей.

Один из традиционных праздников осеннего цикла *авён* или *авён çапни* связан с молотьюбой хлеба. Овин для сушки снопов, ток и молотья на нем замыкали, связывали воедино годовой цикл полевых работ. В пословицах выражается мысль о том, что работать легче сообща, коллективно: *Иккён икерчё çиме лайах, саккярэн авён çапма лайах – Вдвоем хорошо есть блины, а восьмером сподручно молотить; Саккярэн авён çапма, çиччён çиме, иккён кёрешиме, пёччен шухайшлама аван – Восьмером сподручно молотить, всемером – кушать, вдвоем – бороться, а одному – думать*. С кем работал, тех и необходимо звать на угощение: *Авён çапнй чух пёр сынна чёнсен, пйттине çинё чух урайхине ан чён – Коли позвал молотить одних, на угощение не зови других* (Новофед., Бишк.).

Общесельский молодежный обряд, под названием *улах*, проводился зимой в свободное от работы время. Девушки на улахе занимались рукоделием, в основном, пряли и вязали. Парни знакомились с девушками, выбирали себе невест: *Икё каччён пёр шухайш, ашта улах – унталла – У двух парней одна дума – где улах – туда им дорога; Аишиё-амайш – сйрана, яш-кёрём – улаха – Родители поехали на пи-*

рушку, а молодежь собралась на улах. Все участники улаха должны были уметь заниматься каким-нибудь рукоделием: *Сӓпата хуҗма вӗренменнисене улаха кӗртмещӗ – Кто не научился плести лапти, того не пускают на улах (о парнях)*. В пословицах отразилось и недоверительное отношение к этому обряду: *Улах ула кутлӓ – На посиделках случается разное; Пӗрле улах ларнине ан ил, пӗрле утӓ сӗлнине ил – Выбирай невесту не на улахе, а на сенокосе* (Новофед., Бишк.).

Праздник *сӓварни* – веселый праздник проводов зимы и встречи весны, позднее совпал с русской масленицей. Для того чтобы кататься на лошадях в этот праздник, необходимо было всю зиму хорошо смотреть за лошадью: *Сӓварни чупас килет пулсан, лаиуна пӓхма ан уркен – Хочешь кататься на сӓварни – не ленись ухаживать за лошадью*. Основным атрибутом праздника были блины и колобки: *Сӓварни кунӗ хӗрӗх икерчи пӗр пус тет – Говорят, на сӓварни сорок блинов стоят одну копейку*. Неделя празднования сӓварни была временем сватовства: *Сӓварни эрни – сӗрасу эрни – Неделя сӓварни – неделя сватовства*. Значение пословицы *Сӓварни сӓварне карса килет – Сӓварни приходит с разинутой пастью* жители деревни Бишкаин Аургазинского района объяснили так, что к празднику сӓварни у людей заканчивались запасы еды, приготовленные на зиму, или запасов оставалось очень мало.

*Мунгун* был праздником встречи весеннего нового года по древнечувашскому календарю. После распространения христианства чувашский *мӓнкун* совпал с христианской пасхой. Чуваши Аургазинского района отмечают мунгун в день пасхи. В пословицах говорится о том, что на праздник мунгун в каждом доме было угощение: *Мункунта сӗрсире те сӓра пур теҗсӗ – На пасху и у воробья водится пиво* (Юл.).

*Семик* (сӓмӗк) является летним праздником, посвященным поминовению усопших родственников с посещением кладбищ. В настоящее время он соответствует христианской троице, именуемой русскими также семик, так как на Руси этот праздник отмечался в четверг седьмой недели после пасхи. Чувашское *сӓмӗк* восходит к этому русскому слову. Чувашский сӓмӗк начинался спустя семь недель после пасхи, с четверга перед троицей, завершался в четверг троицной недели. Первый день этой недели назывался *аслӓ сӓмӗк* (большой семик), а последний – *кӗсӗн сӓмӗк* (малый семик) [2, с. 198]. Чуваши считали, что после троицы начинают хорошо расти все растения, деревья, овощи: *Сӓмӗк иртсен, пахча-сӓмӗсӗне вӓй кӗрет теҗсӗ. – После*

*семик овощи и растения растут с новой силой. Все растения, собранные до троицы или на троицу считались полезными, целебными: Сѳмѳкре татнӑ курӑк сиплӑхлӑ. – Трава, собранная на семик, лечебная. После троицы молодежь начинали водить хороводы: Сѳмѳк сѳте пусласан хӑр пустарӑнать урама. – Когда приближается семик, девушки начинают водить хороводы (Новофед., Бишк.).*

Хороводы (вӑйӑ) начинали проводить после праздника семик. Это праздничное время чуваша также называли уяв. Чуваша Аургазинского района, как и все низовые чуваша, уяв начинали в день семика и праздновали до Петрова дня. Время уяв было недолгим, после него сразу начиналась горячая пора: сенокос, уборка урожая. Это отразилось и в пословицах: *Вӑйӑ тӑвасси вӑхӑчӑне кӑна – Вӑйӑ проводится только в определенное время; Вӑхӑчӑне вӑйӑ, вӑхӑчӑне ӗс – Делу – время, потехе – час; Ялан вӑйӑ мар, ӗслес те пулать – Не все играть, и потрудиться надо (Новофед., Бишк.).*

Семейные праздники также были актуальными для чувашского народа. Свадьба (туй) является одним из основных семейных праздников. Со свадьбой связаны самые светлые чувства радости, счастья: *Туй тесен тунката та тапраннӑ – Узнав о свадьбе, и пенек вскочил; Туй тесен, тукмак та сикнӑ – Услышав о свадьбе, и колотушка запрыгала; Чун саван туй тунӑ, чун ыратан чӑк тунӑ – Кто радуется душой, устраивает свадьбу, кто болеет телом и душой – устраивает моление. С помощью пословиц о свадьбе объясняются дела, за которые принялись очень поздно: Туй урапи сѳтсен тум сӑлеме лармаççӑ – Когда свадебная повозка прибыла, наряды шить не садятся; Туй хапха айне пырса перӑннӑ тет, кӑрӑ хатӑрӑ сѳтмен тет – Свадьба стучится в ворота, а подарки для жениха не готовы; Туй хапха умне сѳтсен йӑппе сип кирлӑ пулнӑ – Когда свадьба дошла до ворот, иглолка с ниткой понадобились. Если нет необходимости в какой-либо вещи, она быстро находится: Туй хыççӑн шӑпӑрçӑ нумай – После свадьбы музыкантов (пузыристов) много (Новофед., Бишк.).* Данная пословица относится к безэквивалентным, поскольку слово «шӑпӑрçӑ» относится к безэквивалентной лексике, имеет значение «человек, играющий на шӑпӑрӑ (шӑпӑр – народный музыкальный инструмент, состоящий из трубки для вдыхания воздуха и рожков, вделанных в кожаный мех или пузырь, из которого давлением выдувается воздух, издавая мелодичные звуки). В большинстве чувашских устойчивых выражений со словом *шӑпӑр* актуальным оказывается компонент «собирать народ».

Пословицы, характеризующие проводы в армию, передают грусть, страдание. Солдатская жизнь всегда была очень тяжелой: *Салтак җәкәрә ват пек йүсә* – Солдатский хлеб горек, как желчь; *Салтак ятне илтессе пасар кулачә җини мар* – В солдаты идти – не базарные калачи уплетывать; *Салтак ячә – йывәр ят* – В солдатах служить трудно; *Салтакра пулман – нуша курман* – Кто в солдатах не бывал, тот и горя не видал; *Салтакра пулман – саламат курман* – Кто в солдатах не бывал, тот и кнута не изведal.

Таким образом, в речи чувашей Аургазинского района часто используются пословицы, характеризующие нравственные и этические нормы, законы гостеприимства, поведения, календарные и семейные праздники чувашского народа. Данные пословицы отражают условия жизни, культуру народа. Большинство устойчивых выражений имеет эквиваленты и в других языках.

**Список сокращенных названий чувашских населенных пунктов:**

Новофед. – Аургазинский район, д. Новофедоровка

Бишк. – Аургазинский район, с. Бишкаин

Юл. – Аургазинский район, д. Юламаново

**Библиографический список**

1. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка. В 17 томах. Том 4. – Чебоксары: «Руссика», 1994. – 357 с.
2. Культура чувашского края. Ч.1: Учебное пособие / В.П. Иванов, Г.Б. Матвеев, Н.И. Егоров и др. / Сост. М.И. Скворцов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1994. – 351 с.
3. Михайлов А.П. Сборник чувашско-русских пословиц, поговорок и крылатых выражений. – Чебоксары: «Новое время», 2006. – 480 с.

**Сведения об авторе**

Карпова Наталия Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры татарской и чувашской филологии Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: nataliya.karpova2013@yandex.ru

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЗАИЧЕСКОГО ТЕКСТА

*В статье рассматривается новый концептуальный подход к исследованию содержания словесного произведения.*

*Ключевые слова: текст, содержание, языковая форма, словесность, анализ, концептуальный анализ.*

Klimina L.V.

### CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE PROSE TEXT

*The article deals with a new conceptual approach to the study of the verbal contents of the work.*

*Key words: text, content, form of language, literature, analysis, conceptual analysis.*

Впервые концептуальный смысл художественного текста был рассмотрен И.Р. Гальпериным в монографии «Текст как объект лингвистического анализа» (1981). Исследователь выделил следующие основные виды информации текста: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую [2, с. 28]. Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин, продолжая развивать лингвистический подход к анализу содержания текста, предложенный И.Р. Гальпериным, выделяют в семантическом пространстве текста виды текстовой информации в плане содержания (характер отображаемого) и в плане выражения (способы отражения), а также содержательно-фактуальную / содержательно-концептуальную информацию и эксплицитную / имплицитную, т.е. содержательно-подтекстовую информацию [1, с. 105-106]. Концептуальная информация семантически выводится из всего текста как структурно-смыслового и коммуникативного целого, поэтому нацеленный на ее выявление специализированный лингвистический анализ может быть ограничен частной задачей – обнаружением и интерпретацией базовых концептов (или концепта) того или иного литературного произведения и описание его концептосферы, т.е. тех компонентов, которые составляют ментальное поле концепта [1, с. 108].



В процессе выполнения концептуального анализа прозаического произведения необходимо обратить внимание на заглавие текста, выделить ключевые слова в нем, исследовать лексический состав с целью выявления концептуального смысла и определить особенности концептосферы произведения, то есть определить субъект действия и объект его воздействия, способ, цель и причину воздействия, а также указать на ближайшую и дальнейшую периферию. Так, в рассказе М.Ю. Лермонтова «Штосс» заглавие обозначено словом, обычным по форме и ясным в информативном отношении («азартная карточная игра»). Данное слово, многократно повторяясь в произведении, выполняет текстообразующую функцию. К ключевым словам произведения относятся лексемы «старик-призрак» и «игра». Ключевые слова группируются в содержательной структуре рассказа вокруг основной текстовой доминанты «штосс», раскрывают его смысл. В лексическом составе произведения текстовую значимость доминанты также подчеркивают активно употребляемые слова и выражения: «несчастье», «кажутся желтыми», «сходить с ума», «слышу голос», «сплин»:

«Вообразите, какое со мной несчастье: что может быть хуже для человека, который, как я, посвятил себя живописи! – вот уже две недели, как все люди мне кажутся желтыми, – и одни только люди! добро бы все предметы; тогда была бы гармония в общем колорите; я бы думал, что гуляю в галерее испанской школы. Так нет! всё остальное как и прежде; одни лица изменились; мне иногда кажется, что у людей вместо голов лимоны».

Концептуальную значимость имеют в произведении образные контексты, экспрессивно показывающие «борьбу за божественный идеал». Особенно актуальными являются описания игры в штосс:

« – Не угодно ли я вам промечу штосс? – сказал старичок. Лугин взял перед ним лежавшую колоду карт и отвечал насмешливым тоном: «а на что же мы будем играть? – я вас предваряю, что душу свою на карту не поставлю! (он думал этим озадачить привидение)... а если хотите, – продолжал он, – я поставлю клюнгер; не думаю, чтоб водились в вашем воздушном банке».

Само появление призрака-девушки описано с активным использованием изобразительно-выразительных языковых средств и с глубоким психологизмом, позволяющим подчеркнуть божественный идеал женской красоты: «В эту минуту он почувствовал возле себя чье-то свежее ароматическое дыхание; и слабый шорох, и вздох невольный и легкое огненное прикосновение. Станный, сладкий и вме-

сте болезненный трепет пробежал по его жилам... То было чудное и божественное виденье: склонясь над его плечом, сияла женская головка; ее уста умоляли, в ее глазах была тоска невыразимая... она отделялась на темных стенах комнаты, как утренняя звезда на туманном востоке...».

В концептосфере лермонтовского произведения «штосс» – субъект, объектом воздействия которого являются художник Лугин и старик-призрак. Способ воздействия – потусторонние силы: игра с призраком в карты. Цель воздействия – божественный идеал красоты девушки. Причина – показать борьбу с потусторонними силами. Ближайшая периферия – ситуация выяснения слуховых галлюцинаций художника Лугина. Дальнейшая периферия – поиск дома советника Штосса и игра в карты.

Таким образом, концептуальный анализ прозаического текста предполагает выявление набора ключевых слов и их описание, определение базового концепта в семантическом пространстве произведения и пояснение специфики его текстового отображения. Завершается концептуальное исследование описанием концептосферы произведения.

#### ***Библиографический список***

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум – М.: Наука, 2005. – 496 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 144 с.

#### **Сведения об авторе**

Климина Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: klimina.64@mail.ru

### ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КВАЗИ-ТЕКСТОВ

*Данная статья посвящена так называемым квази-текстам, которые, имея некоторые свойства обычных текстов, значительно отличаются от них по реализации многих текстовых категорий. В первую очередь, это относится к категориям смысловой цельности и связности. В статье рассматриваются дискурсивные аспекты таких текстовых жанров, как центон, литературная травестия, палиндром и детская считалка.*

*Ключевые слова: квази-текст, смысловая цельность, связность, центон, литературная травестия, палиндром и детская считалка.*

**Kuzmitch V.V., Gorokh D.A.**

### DISCOURSE ASPECTS OF QUASI-TEXTS

*This article is devoted to the so-called quasi-texts, which have some features of usual texts but differ from them due to the realization of many text categories. In the first place these are categories of sense entirety and coherence. The article reveals discourse aspects of the following text genres: tsenton, literary travesty, palindrome, and children rhymes.*

*Key words: quasi-texts, text categories, sense entirety, coherence, tsenton, literary travesty, palindrome, and children rhymes.*

В «обычных» текстах всегда наблюдается корреляция между темой и ремой. Однако существуют тексты, где такое соответствие весьма условно. Мы определили их как квази-тексты. В таких текстах связь темы и ремы условна. В одних случаях – это следствие языковой игры, в других – денотатом текста выступает либо язык, либо идиостиль автора. К подобным текстам мы отнесли палиндромы, центоны, детские считалки и тексты литературных пародий.

**1. Палиндром** (греч. «бегущий обратно»), **перевертень**, «*рачьёя песня*» – последовательность звуков или букв (а более широком смысле и других знаков), которые и в прямом, и в обратном порядке читаются одинаково: «*оно*», «*я иду, судия*». Палиндромом также называется и стих (*versus sanctinus*), который при прочтении слева

направо или справа налево, дает те же слова, напр. *Roma, tibi ibit ator*. В математике и прочих науках встречаются числа, формулы – палиндромы.

– *У дуба буду.*

– *Морда казака за кадром.*

– *Ты, милоч, иди яром: у дороги мина, за дорогой огород, а за ним и город у моря; иди, коли мыт.*

– *Море могуче. В тон ему, шумен отвечу Гомером:*

*«Море, веру буди - яроч, скор я иду буревером»*

двустипшие Д. Авалиани, написанное гомеровским гекзаметром состоит из двух палиндромов.

– *Аве Ева,*

*Ума дай Адаму.*

*Рад я ем змея дар,*

*В аду зло полз удав.*

(Елена Кацюба)

– *Ешь циник Ницше*

*Арт с утра Заратустра,*

*Но Фавор им миров Афон*

(Константин Кедров)

– *А роза упала на лапу Азора*

– *Аргентина манит негра.*

Если рассматривать коммуникативную номинацию подобных текстов, то она полностью укладывается в рамки языковой игры. КПН (коммуникативная подноминация) сочетание букв текста, которое и приводит к эстетическому воздействию. Реципиент палиндромов напоминает гоголевского Петрушку, которому «... нравилось не то, что он читал, но больше самоё чтение, что вот, де, из букв вечно выходит какое-нибудь слово, которое иной раз черт знает, что и значит». Естественно, что искусственность данных текстов приводит к тому, что тексты, точнее, квази-тексты крайне невелики по объёму. С каждой новой буквой возрастает энтропия текста: и так слабая связность в любой момент может исчезнуть вообще. Автору иногда приходится нарушать языковые законы, иначе, сохраняя смысл, он утрачивает форму текста. Так, в одном из самых удачных палиндромов приходится «не заметить», что слово *умен*, должно быть записано как «Умён»: НЕ ДЕБИЛ ОГАНЕСЯН, ЕМУ 44, УМЕН, ЯСЕН, А ГОЛ И БЕДЕН. Но тогда рассыпается форма палиндрома. Подобная ситуация

и с палиндромами типа Ешь, циник Ницше, когда в перевернутом тексте невозможно сохранить все буквы исходного текста.

Вот еще примеры палиндромов.

Арена Баха — хабанера.

А ругал аборт! Утро балагура.

А руда – навоз? И Лара парализована, дура.

Ан жена, зараза, нежна!

Аргентина манит негра.

Ася, молоко около мяса!

Веер в епархии и храп евреев.

Дал кулинар и ранил уклад.

Диван-то Боря, я – робот на вид.

Ешь немытого ты меньше.

Жена мужу – манеж.

Знамо, даже у ежа дома НЗ.

Зубрам и лосю солим арбуз.

И леопард и гидра поели.

И лиры тырили.

И любил Сева вестибюли.

И нет дорог в город тени.

Иду гибко к бигуди.

Изредка так дерзи!

Кит на море – романтик.

Лакал пиво Попов и плакал.

еди, вот каламбур: груб, мал, а кто видел?

Лена набила рожу мужу – муж орал и банан ел.

Лёша на полке клопа нашёл.

Лилипут сома на мосту пилил.

Лом о смокинги гни, комсомол.

Морда казаха за кадром.

Молебн о коне белом.

Мыло голым!

На вид ангел, а лег на диван.

Надо меч ему, а на уме – чемодан.

Нажал кабан на баклажан.

Нахапал зла пахан.

Не вербуй у бревен.

Не гни папин ген.

Как видно из приведенных примеров, в текстах палиндромов чаще всего смысл оказывается размытым и восприятие текста возможно только на основе очень отдаленных ассоциаций.

В целом же, палиндромы – это именно квази-тексты, а не тексты полноценные, поскольку они лишены смысловой цельности и связности.

2. **Центон** как текст – это произведение, источники которого известны и продуценту, и реципиенту. Без этого смысла центон не имеет. Эффект центона основан на совпадении или контрасте нового контекста с контекстом – источником. В современной литературе центоны и коллажи – один из наиболее распространенных приемов в поэзии постмодернизма. Центон представляет интерес, прежде всего тем, что любой центон пронизан интертекстуальностью. Мы попробовали сопоставить дискурсивные особенности текстов центонов с текстами такого насыщенного аллюзиями и реминисценциями жанра, как литературная травестия (пародия). Как центон, так и пародии являются текстами мнимыми, несмотря на внешние атрибуты «обычных текстов».

*1. Однажды в студеную зимнюю пору*

*Сижусь за решеткой в темнице сырой.*

*Гляжу: поднимается медленно в гору  
Вскормленный на воле орел молодой.*

*2. Не забуду! В студеную пору  
Вышла из лесу в сильный мороз.  
Поднимался медлительно в гору  
Упоительный хвороста воз.*

*И плавнее летающий птицы  
Лошадь вел под уздцы мужичок.  
Выше локтя на нем рукавицы,  
Полушубок на нем с ноготок.*

*Задыхаясь, я крикнула: – Шутка!  
Ты откуда? Ответ? Я дрожу! –  
И сказал мне спокойно малютка:  
Папа рубит, а я подвожу! [4; 70]*

Оба текста включают в себя цитаты, явные или скрытые. Однако категория интертекстуальности по-разному представлена в этих текстах. Рассмотрим основные различия представления интертекстуальности в центоне (текст 1) и литературной травести (ЛТ) (текст 2).

1. Центон – это произвольное нанизывание цитат по принципу «ирландского рагу». В приведенном выше примере смешиваются цитаты из Некрасова и Пушкина. Литературная пародия (травестия) всегда связана с аллюзиями на **определенного** автора. В тексте 2 мы обнаруживаем как прямые цитаты из произведений А. Ахматовой, так и скрытые реминисценции.

2. В отличие от центонов, где цитаты вводятся вполне произвольно, в текстах ЛТ обычно цитаты апплицируются в определенный контекст. В данном случае интертекстуальные включения А. Ахматовой включены как бы в сюжет некрасовского стихотворения.

3. Коммуникативные номинации [4] центона – это те произвольные ассоциации, которые возникают у реципиента при декодировании такого текста. КН же литературной пародии заключается в реализации дескрипторов языковой личности травестируемого автора, создании его речевого портрета. Коммуникативные подноминации (КПН) позволяют выявить максимальное число особенностей идиостиля автора. Так, в тексте 2 присутствуют как прямые цитаты: «Задыхаясь я крикнула! – шутка!», так и некоторые выражения, наводящие на аллюзии с лирикой А. Ахматовой: «Не забуду!», «Я дрожу». Кроме того А. Архангельский не только воссоздал звуковые ударения, характерные для поэтессы, но и подчеркнул такую особенность консонантизма А. Ахматовой как сочетание губных и шипящих с группой «ла»:

*И плавнее летающей птицы  
Лошадь вел под уздцы мужичок  
Выше локтя на нем рукавицы  
Полушубок на нем с ноготок...*

Можно сравнить с реальным стихотворением А. Ахматовой:

*Брошена! Какое слово –  
Разве я цветок или письмо?  
А глаза глядят уже сурово  
В потемневшее трюмо.*

4. Центон обычно представляет собой результат чистой языковой игры и не несет особой интеллектуальной нагрузки. Цитаты в

центонах часто не выходят за пределы школьной программы. Так, в «Поэтическом словаре» Квятковского [2] содержится центон, где компонентами являются цитаты из басен Крылова:

*В июле, в самый зной,  
В полуденную пору  
Сыпучими песками в гору  
Из дальних странствий воротясь  
По улицам слона водили  
Как будто напоказ  
Известно, что слоны в диковинку у нас  
Так за слоном толпы зевак ходили.  
Какой-то повар грамотей  
С поварни убежал скорей и т.д.*

5. Тексты ЛТ – это всегда семиотически усложненные тексты, требующие от реципиента высокого уровня филологической подготовки, поскольку декодирование подобных текстов требует знания различных КРН текста. Это и ключевые слова, свойственные данному автору, его любимые стихотворные размеры, особенности синтаксических конструкций и т.д. В качестве элементов интертекста в пародиях могут выступать и особенности рифмовки, словоупотребления, ритмико-интонационные особенности пародируемого автора

6. Прагматический компонент цитаты состоит в ее узнаваемости. Это относится и к центону, и к ЛТ. Если цитата не идентифицируется реципиентом как интертекстуальное включение, то никакого эстетического воздействия она не производит. Так, в учебнике по русскому языку для студентов-иностранцев [5] в одном из упражнений содержится скрытая цитата из А. Ахматовой: Я надела узкую юбку, чтоб казаться еще стройней. Комизм ситуации состоит в том, что эта цитата находится в одном ряду с примерами типа: *Эти туфли мне малы. Они мне жмут.*

Таким образом, сопоставляя интертекстуальность жанров центона и литературной пародии, можно сделать вывод, что цитаты в литературной травестии по сравнению с центоном несут гораздо более насыщенную смысловую и эстетическую нагрузку.

### **3. Детские считалки как квази-тексты**

В последние годы появилось новое направление в психолингвистике, которое назвали «Онтолингвистика». В сфере интересов онто-



лингвистики находятся вопросы детской речи. Как известно, «детские» тексты можно разделить на две группы: тексты, которые сочиняют для детей взрослые, и тексты самих детей. Детские считалки, сочиненные взрослыми, не представляют особого интереса. Это обычные стихотворения с правильным соотношением темы и ремы. Вот примеры таких текстов:

Белки зайцев угощали,  
Им морковку подавали,  
Все орешки сами съели  
И тебе водить велели.

В круг широкий, вижу я,  
Встали все мои друзья.  
Я для вас, мои дружки,  
Затеваю пирожки:  
Быстро нужно их испечь,  
Ты пойдешь, затопишь печь!

Взял Егор в углу топор,  
С топором пошел во двор,  
Стал чинить Егор забор,  
Потерял Егор топор.  
Вот и ищет до сих пор...  
Поищи и ты топор!

Развертывание подобных текстов идет по цепной связи от заявленной темы к основной мысли (реме).

Так, в детском фильме «Тайна железной двери» приводится такая считалка:

Робот-обод и винты.  
Робот водит, прячься ты!

Автор этой считалки – профессиональный литератор Е. Агранович. В сети Интернет можно найти десятки подобных считалок, сочиненных взрослыми для детей. Однако психолингвистические особенности таких текстов не позволяют им широко распространяться в детской среде. Детские считалки, придуманные самими детьми, выявляют психолингвистические свойства именно дошкольного возраста.

Главная особенность таких текстов – их подчеркнутая алогичность.

Ехала машина темным лесом,  
За каким-то интересом.  
Инти, Инти, интерес.  
Выходи на букву «С».

Вышел месяц из тумана,  
Вынул ножик из кармана,  
Буду резать, буду бить.  
Всё равно тебе водить.

Неведомый сочинитель подобных считалок, во-первых, отражал собственные психолингвистические интенции, во-вторых, выражал особенности всех детей этого возраста. Эти и им подобные считалки распространены повсеместно на всей территории бывшего СССР и давно стали классикой, так же, как, к примеру, стихи С. Маршака или А. Барто.

Мы попробовали выявить психолингвистические особенности текстов считалок.

1. Отсутствие логики в тексте. Слова нанизываются друг на друга в произвольном порядке.

2. «Складность» текста обязательна, и поддерживается рифмами: роза-береза, василёк-цветок.

3. Связность текста является мнимой и выражается с помощью ассоциативных связей. Наблюдения показывают, что эти ассоциации являются практически всегда фонетическими, что связано с незрелостью мышления дошкольников.

4. Помимо ассоциаций фонетических иногда прослеживаются ассоциации тематические, включающие лексемы одного семантического поля: **Роза, береза, мак, василёк, кашка, ромашка, белый цветок**. Все лексемы из единого поля «растения», но из разных тематических групп.

5. В некоторых считалках прослеживаются коннотации социальные и даже политические. Так, совсем недавно зафиксирована нами считалка еще советских времен: Ниточка, иголочка, выйди комсомолочка.

6. Интертекстуальные включения в считалках отсутствуют, что, естественно, связано с возрастными особенностями как продуцентов, так и реципиентов. Нам встретилась только одна такая считалка, причем в искаженной форме: **Семь поросят, пошли купаться в море, семь поросят гуляли на просторе, один утоп, его сложили в гроб,**

**и вот результат: 6 поросят...** и т.д. Это заимствованная из английского фольклора детская считалка про 10 негрятят, которая легла в основу сюжета «Десяти негрятят» Агаты Кристи.

7. В отличие от традиционных текстов, тексты детских считалок не имеют корреляции в тема-рематическом плане. Ремой подобных текстов является указание на водящего, то есть основная мысль текста сводится к местоимению «Ты».

Анализ текстов детских считалок позволяет считать их квазитекстами. В лингвистическом смысле они представляют собой набор слов, рифмующихся между собой. Рифмы чаще всего весьма бедные или их нет вообще: **Нам копейки не нужно, а тебе жмуриться нужно.**

Таким образом, дискурсивный анализ центонов, литературных трагедий, детских считалок и палиндромов позволяет атрибутировать их как тексты мнимые, в которых отсутствуют основные признаки обычных текстов. В первую очередь это касается категорий связности и смысловой цельности.

#### *Библиографический список*

1. Архангельский А.Г. Пародии и эпиграммы. – М.: Художественная литература, 1988.
2. Квятковский А.П. Поэтический словарь / Науч. ред. И. Роднянская. – М.: Сов. Энцикл., 1966.
3. Новиков В.И. Книга о пародии. – М.: Советский писатель, 1989.
4. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989.
5. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.

#### **Сведения об авторах**

Кузьмич Владимир Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусской и русской филологии Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Гомельская обл., Республика Беларусь. E-mail: wowenciy @yandex.ru

Горох Дарья Александровна, студентка 5 курса филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Гомельская обл., Республика Беларусь.

УДК 811.112.24

Курочкина Е.А.

### СЛЕНГ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

*Настоящая статья посвящена изучению особенностей сленга немецкой молодежи в электронных средствах массовой информации. Анализ данных особенностей приводит к выводу о необходимости детального изучения молодежного сленга в современной прессе.*

*Ключевые слова: электронные средства массовой информации, молодежь, молодежный сленг, англицизмы, денглиш.*

Kurochkina E.A.

### SLANG OF THE GERMAN YOUTH IN THE DIGITAL MASS MEDIA

*The article carries out research of the German youth slang in the digital mass media. The analysis of the slang's peculiarities leads to the conclusion of necessity of detailed study of the German youth slang in modern digital mass media.*

*Key words: digital mass media, the youth, youth slang, anglicisms, denglish.*

Электронные средства массовой информации являются неотъемлемой частью повседневной жизни современного общества. Появление многочисленных интернет-изданий, интернет-сообществ, блогов, чатов, специализирующихся на молодежной тематике, способствует сильному влиянию на язык молодого поколения. Молодежная пресса представляет собой особую отрасль современной журналистики. Ее особенность заключается не только в передаче информации, но и в воспитании подрастающего поколения, формировании его жизненной позиции и мировоззрения.

К электронным средствам массовой информации (Digitale Medien, Neuen Medien) сегодня относят все СМИ, реализуемые с помощью электронных и компьютерных технологий посредством цифровых кодов: сайты теле- и радиокompаний, интернет-издания (газеты, жур-

налы, электронные книги), компьютерные игры, SMS-сообщения, социальные сети, блоги и чаты [3].

Интернет играет огромную роль в повседневной жизни молодежи.

Молодежь – это социально-демографическая группа в возрастных границах от 14 до 30 лет [5, с. 247]. Согласно статистике 2014 года, в Германии молодые люди от 14 до 22 лет проводят в среднем 220 минут в интернете каждый день. Благодаря наличию доступа к интернету через компьютер и телефон, у них всегда есть возможность быть в контакте с виртуальным миром. В связи с этим сегодня многие лингвисты говорят о взаимном влиянии медиакультуры и молодежной языковой культуры.

Молодежный сленг (*die Teenie-Sprache, die Jugendsprache*) – это особый пласт лексики, находящийся на границе или же выходящий за рамки литературного немецкого языка. В виду того, что молодежь, являясь неоднородной группой, ряд ученых-лингвистов говорят не о молодежном языке как таковом, а о различных его вариантах, например, студенческий или компьютерный сленг [2, с. 183]. Именно в молодежных субкультурах происходит формирование большинства новых лексических единиц, которые затем и пополняют запас всего немецкого сленга.

За последние десятилетия язык прессы стал более лоялен для внелитературных форм немецкого национального языка. Особенно это ярко проявляется в языке электронных средств массовой информации, которые изобилуют сленгом различных молодежных субкультур. Это делается с целью продемонстрировать свою приверженность к определенному социуму, его стремлению противопоставить себя окружающему миру. При этом нередко нарушаются языковые нормы литературного языка.

Говоря об особенностях, А.В. Васюк в своей статье «*Neue Medien und Jugendsprache*» выделяет следующие особенности молодежного немецкого сленга в электронных средствах массовой информации [2, с. 184]:

– возникновение неологизмов, главным образом посредством английских заимствований, например: *peace, good, stuff, code-switching, cool, after-work-party, apartment, shit, pot, speed, grass, high, trip, ein nobody sein, voll sein, happy top sein, tricky sein, sweet sein, out sein. «I don't care, ob's regnet oder nicht». «Nicht schlecht, but not good enough». «Very noisy but kraftvoll»* [URL: <http://festival.1september.ru/>];

– сокращение слов с целью экономии времени: *Asi – asoziale Menschen; Präsi – Präsident; Fanny – weiblicher Fan; Drogi – Drogen-süchtiger; Nervi – einer, der einem auf die Nerven geht; Krimi – Kriminalroman; Idi – Idiot, Disko – Diskothek; Info – Information; Poli – Polizei, Kompl – Kompliment; Schoko – Schokolade; Alko – Alkohol; Profī – Professionelle; Multikulti – Multikulturalität* [4];

– частотное употребление таких слов и их производных, как: *toll - tolle Ideen; Look - der Kreativ-Look, glamouröse Look, die Looks von Marilyn Monroe, der Vintage-Look, der Jet-Set-Look, New-Look; Partyreihe, Party-Party-Ableger, Outdoor-Party, after-work-party; Star - Star-Model, Star-Fotograf, Star-Visagistin, Star-Architekt; Star-Frühstück; cool - coole Ideen, coole Stil-Ikone, coole Jeans;*

– употребление слов в превосходной степени с помощью приставок «*super*», «*mega*», «*extra*»;

– существительные, характеризующие людей: *Wixer, Maus, Perle, Schnecke, Torte, die Biene, die Sonne, der Homo, die Zicke, der Fixe* [1];

– слова и словосочетания, выражающие приветствие и формы вежливости или эмоции: *Hey! (Hi!), Wow, Yeah;*

– синонимы: *Knete, Kohle, Moos - das Geld; affengeil, oberaffengeil, geil - cool; Mumie, Erzeuger, Alte, Kalkleisten, Ötzi - die Eltern; die Tomate, der Kürbis, die Melone, die Rübe, die Kappe, die Schüssel – der Kopf;*

– ритмизация: *give five; Zero Problemo - kein Problem;*

– названия видов одежды, лексика, описывающая внешний вид: *das Outfit, die Look – Kleidung; Edel-Look – gute, modische Kleidung; der Pulli, Sweater – die Strickjacke; der Skeletti – der magere Mann* [4];

– использование аббревиатур, которые стали неотъемлемой частью компьютерной культуры: *bal – balance, C или S – See, U или Y – You*. Причина популярности аббревиатур и сокращений носит технический характер. Для быстрой передачи сообщений, его максимально сокращают, поэтому иногда чтение подобных текстов вызывает большие трудности в понимании содержания и основной идеи.

Компактность, быстрота и отсутствие грамматических и орфографических правил являются характерными чертами современной виртуальной коммуникации. Это определило внедрение и широкое распространение новых написаний, и использование нетрадиционных орфографических норм. Появились такие акронимы как *fyi (for your information - zu Deiner Information); F2F (face to face - unter vier Au-*

gen); imo (in my opinion - meiner Meinung nach); ic (I see - ich verstehe). Особенно это популярно в чатах и блогах [4].

Согласно последним исследованиям лингвистов, самыми популярными акронимами являются lol, pml (pissing myself laughing), ty (thank you), lmao (laughing my ass off), wtf (what the fuck), ffs (for fuck's sake) wb (welcome back).

Наблюдается увеличение количества слов, написанных по фонетическому принципу, например: «Es war soooooooooo furchtbar» [2, с. 184].

На синтаксическом и морфологическом уровнях сокращение текста выглядят так: «Gleich bin wieder da»; «Gute Nacht. Schlaf schön».

Словообразовательный уровень представлен усечением отдельных слов и аббревиацией, например: gg - gegen; plz - please (bitte); SP - Sendepause; WE - Wochenende; tks - Thanks (danke).

Функциональное назначение электронных средств массовой информации – это быстрая передача информации, сообщение определенной совокупности знаний, краткое сообщение. Отсюда вытекают и основные стилевые черты интернет-дискурса как жанра – краткость, быстрота и частный характер содержания, и сильная зависимость от средства передачи информации. Для того чтобы заинтересовать молодого читателя и идти в ногу со временем, электронные средства массовой информации вынуждены использовать молодежный сленг в своих сообщениях. Но наблюдается и обратное влияние электронных СМИ на язык молодежи. Многие неологизмы, англицизмы и денглиши пришли сегодня как раз из электронной среды и уже создали свои правила использования написания. В связи с этим возникает необходимость соблюдения умеренности и избирательности в употреблении молодежного сленга, поскольку злоупотребление сленгом может негативно воздействовать на немецкий литературный язык.

### **Библиографический список**

1. Аникеева Л.А. Англицизмы в немецком языке // Издательский дом «Первое сентября» [Электронный ресурс]. – М. – 2013. – № 14. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения 10.11.2015).

2. Васюк А.В. Neue Medien und Jugendsprache [Текст] / А.В. Васюк // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 183-185.

3. Дмитриев В.А. Живой англо-русский словарь по вычислительной технике, информационным технологиям и связи [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://www.morepc.ru/dict/> (дата обращения 11.11.2015).

4. Жаркова Т.И. Сленг современной немецкой молодежи как средство развития коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/500187/> (дата обращения 10.11.2015).

5. Оганов А.А., Хангельдиева И.Г. Теория культуры: Учеб. пособие для вузов. – М.: фаир-пресс, 2001. – 379 с.

#### **Сведения об авторе**

Курочкина Екатерина Александровна, ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, аспирант БашГУ.  
E-mail: doch.alexandra@mail.ru

**УДК 811.11-112**

**Лихач Т.П., Ходунькова Ю.В.**

#### **РЕКУРРЕНТНОСТЬ МОРФЕМ КАК СРЕДСТВО ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ)**

*Задача настоящей статьи заключается в выявлении и характеристике коммуникативных функций в оригинальной и переводной англоязычной и русскоязычной прозе и поэзии, в частности в поиске ответа на вопрос: каким образом рекуррентная / итеративная морфема, входящая в состав ключевых слов текста, способствует его развертыванию и интенсификации его цельности, связности и завершенности, обеспечивая тем самым выражение интенций автора.*

*Ключевые слова: морфемный повтор, рекуррентная / итеративная морфема, интенции автора.*



**Likhatch T.P., Khodun'kova Yu.V.**

**MORPHEME RECURRENCE AS THE MEANS OF TEXT  
FORMATION (ON THE MATERIAL OF ENGLISH  
AND RUSSIAN TEXT)**

*The aim of the article is to reveal and characterize the communicative functions of the morphemic recurrence in the original and translated English and Russian prosaic and poetic texts, particularly, to answer the question: how do recurrentive/ interative morphemes of the key words help to develop and intensify its wholeness, coherence and completeness, expressing the author's intentions?*

*Key words: the communicative function, morphemic recurrence, a recurrentive/ interative morpheme, wholeness, coherence and completeness, the author's intentions.*

Термин “рекуррентность” является универсальным, прочно вошедшим в научный обиход точных, естественных и гуманитарных наук (включая исследование современной коммуникации), и в широком смысле означает повторяемость. В математике рекуррентные последовательности означают “последовательности, каждый следующий член которых, начиная с некоторого, выражается по определенному правилу через предыдущие” [1]. Если попытаться приложить данное определение к теории функционального словообразования, то под рекуррентностью морфем мы будем понимать следующее. Это не столько “фокализация” (Л.Н. Мурзин) итеративных морфем как самостоятельно функционирующих единиц текста, сколько преднамеренная, обусловленная замыслом автора речевого произведения и ситуацией, организация однокоренных и изоструктурных ключевых слов с актуализирующимися за счет повтора языковыми значениями морфем (соответственно корня, префикса, суффикса, конфикса и др.), выполняющая дополнительную логико- и эмоционально интенсифицирующую функцию.

За основу наших разысканий примем следующие два положения: во-первых, “актуализация (выдвижение) языковой единицы может рассматриваться как художественно значимый факт только в связи с выполнением ею частной информационно-эстетической задачи, включенной в общую художественную перспективу произведения”; во-вторых, “морфема принимает посильное участие в насыщении текста дополнительным содержанием и модальностью” [2, с. 27].

Как известно, эмфатически могут выделяться как корневые морфемы (в медиальной позиции), так и аффиксальные (в анафорической и эпифорической позициях), причем не только в русском языке, но и в английском. Например: 1. *How the danger sinks and swells, / By the sinking or the swelling in the anger of the bells...* (“The Bells” by Edgar Allan Poe); *Сам чайханщик с круглыми плечами / Чтобы славилась пред русским чайхана, / Угощает меня красным ча[л]jem / Вместо крепкой водки и вина* (С. Есенин) – медиальная позиция; 2. *It was there again, more clearly than before: the terrible expression of pain in her eyes; unblinking, unaccepting, unbelieving pain* (D. U.) – анафорическая позиция [3]; *Посреди села большой, большой луг; такой зеленый: есть где разгуляться, и расплясаться, и расплакаться песней девиц-чужей* (А. Белый. “Серебряный голубь”) – сочетание начальной и финальной позиций в рамках префиксально-постфиксальной деривационной модели *рас ... ся*.

Данный риторический прием, заключающийся в нагнетании слов с рекуррентными морфемами, носит название **морфемного повтора**, или **итерации морфем (morphemic repetition / reiteration)**. Являясь действенным средством морфологической стилистики, он используется не только авторами первичных текстов, но и переводчиками. Причем, с одной стороны, переводчик художественной литературы, пытаясь найти идентичные способы формального выражения определенных смыслов в обоих языках, может изначально вести поиск соответствий на морфемно-деривационном уровне, с другой же стороны, он может самостоятельно – вразрез с формой оригинала – вносить во вторичный текст элемент языковой игры за счет рекуррентности морфем (см. переводы-пересказы Б. Заходера).

Так, в переводе стихотворения “The bells”, выполненном К. Бальмонтом, можно обнаружить синтагмы, в которых в целом поддерживается установка на итерацию морфем, однако прямых соответствий (в лексическом и структурном морфологическом отношении) со строками оригинала нет: *Диких звуков несогласность / Возвещает нам опасность, / То растет беда глухая, то спадает, как прилив*. Последняя синтагма не воспроизводит форму оригинала с корневым повтором *How the danger sinks and swells, / By the sinking or the swelling in the anger of the bells...*

В переводе фрагмента романа Д. Сэлинджера “Над пропастью во ржи” – *Stradlater kept whistling “Song of India” while he shaved. He had one of those very piercing whistles that are practically never in tune, and*

*he always picked out some song that's hard to whistle even if you're a good whistler ...* – переводчик Р.Я. Райт-Ковалёва, напротив, воссоздает каламбур, причем, можно сказать, напрямую – с помощью морфемного медиального повтора: *Стрэдлейтер брился и насвистывал «Индийскую песню». Свистел он ужасно пронзительно и всегда фальшивил, а выбирал такие песни, которые и хорошему свистуну трудно высвистеть.* Развитость средств морфологического словообразования в русском языке, как видим, определяет выбор переводческих соответствий именно на морфемно-деривационном уровне. Игра смыслов во вторичном тексте обеспечивается за счет нюансировки префиксальных значений на фоне повторяющегося корня, чего невозможно достичь словообразовательными средствами английского языка в силу того, что это язык с более низким индексом деривационности. Ср.: *kept whistling* и *насвистывал*; *whistle* (a song) и *насвистывать / высвистеть* (песню).

Морфемный повтор, в отличие от таких разновидностей повтора, как лексический, синонимический и синтаксический, изучен недостаточно хорошо, хотя его текстообразующие функции неоспоримы и заслуживают самого пристального внимания.

Во-первых, итерация морфем используется как средство внутритекстовой когезии (цепочечной, параллельной, цепочечно-параллельной), благодаря чему текст получает внутренне-семантическую и поверхностно-грамматическую связность, позволяющую на уровне ключевых одноморфемных (содержащих общую одноимённую морфему: только корень, либо только префикс, либо только суффикс и т.д.) коррелятов компрессировать речевой смысл, облегчив его интерпретацию.

Например: *He wished she would not look at him in this new way. For things were **changing**, something was **changing** now, this minute, just when he thought they would never **change** again, just when he found a way to live in that **changelessness** (R. W.) [3].* Столкновение в данном микротексте антонимов *change – changelessness* позволяет автору передать внутренне напряжённое состояние героя повествования, не желающего перемен. Аналогичную игру контрастных слов, придающих тексту не только целостность, но и завершенность, мы находим у Б. Пастернака: *В окошке через дорогу горела лампа. Две яркие полосы упали под лошадь. Двигались тени по снегу, двигались рукава призрака, запахивавшего шубу, двигался свет в занавешенном окне. Лошадка же стояла неподвижно и дремала* (Б. Пастернак. “Детство

Люверс”). Предметом описания в тексте является движение светотеней. Повторяющиеся словоформы в ряду *двиг-ались* → *двиг-ались* → *двиг-ался* усиливают динамизм движения, а наречие *неподвижно* обрывает его и вносит тишину и умиротворение в картину описания зимней ночи.

Мы видим, что в обоих микротекстах контактное расположение слов по принципу синтаксического параллелизма (синтагмы *things were changing / something was changing; двигались тени / двигались рукава призрака / двигался свет*; фразы *just when he thought they would never change again / just when he found a way to live in that changelessness*) обеспечивает высокую степень формальной, а за счет этого и семантической спаянности опорных конstituентов предложений, одним словом, – их когезию.

Во вторых, лингвистами установлена роль морфемного повтора, в особенности корневого, в актуальном членении текста.

По наблюдениям Т.П. Карпухиной, сцепление предложений в англоязычных текстах чаще всего происходит путем анадиплосиса с преобладанием цепочечной связи [4, с. 73]. Например: *He began to feel those subtleties which he could find words to express. With every expression came instead conception* (Th. Dreiser). Мы обнаружили аналогичные деривационно-мотивационные связи однокоренных слов в ряде текстов русскоязычных авторов: *Я начал вставать до солнца, чтобы напиться с мамой вкусного чаю. Мало-помалу я к этому внутреннему вставанию так привык, что уже не мог проспать восход солнца* (М. Пришвин. “Моя родина”); *Но обреченный на гоненье, / Еще я долго буду петь... / Чтoб и мое степное пенье / Сумело бронзой прозвонеть* (С. Есенин. “Пушкину”).

Внутритекстовая связь одноморфемных коррелятов, как правило, исходного (производящего) и производного слов на стыке предложений, визуализирует словообразовательный шаг, в результате которого рематическое слово преобразуется в тематическое. Однако в качестве мотивирующего (задающего траекторию деривационного развития текста, так скажем, исходного коммуникативного содержания) слова в позиции ремы предшествующего предложения могут выступать и опосредованные мотиваторы, например: *Он мрачно блистал своим остроумием, как клинком отточенного кинжала. Но остроумничал он один сам с собой* (А. Белый. “Серебряный голубь”). Дериваты *остроумие* и *остроумничать* являются равнопроизводными, так как образованы от одного и того же производящего прилагательного

тельного *остроумный*: *остроумничать* ← *остроумный*; *остроуми[л]е* ← *остроумный*.

Как видно из примеров, контекстные слова, содержащие рекуррентную морфему, обеспечивая параллельную и / или цепочечную когезию текста, способствуют восприятию его структуры как межфразового единства и благодаря этому в большей степени актуализируют значимую для автора информацию: логическую и эмоционально-экспрессивную. Выявляемые на уровне внешней, грамматической, формы текста деривационные отношения равнопроизводных лексем, а также лексем, связанных непосредственной словообразовательной производностью, усиливают его тема-рематическое членение и четче проводят границы между данным и новым.

Исходя из всего сказанного, можно прийти к следующему выводу. Несмотря на то, что связанный характер морфемы и налагает табу на ее самостоятельное и полноправное употребление в речи, в речевой коммуникации морфема всё же способна функционировать в качестве смыслообразующей и текстопорождающей единицы, которая позволяет автору моделировать художественный дискурс, интенсифицируя языковые значения морфем (референциальные и прагматические) путем рекуррентности. Хотя индексы синтетичности (Дж. Гинзбург) для английского и русского языков не равнозначны в силу принадлежности данных языков к разным морфологическим типам (корнеизолирующий английский язык имеет показатель синтеза 1,62 – 1,68, в то время как во флективном русском языке он составляет 2,33 – 2,45) [5, с. 64], равно как и индексы деривационности, англоязычные авторы, тем не менее, прибегают к ресурсам морфологического словообразования родного языка и активно используют морфемный повтор как риторический прием. Переводчики, в свою очередь, стремясь адекватно передать на структурно-содержательном уровне речевой смысл исходных, или первичных, текстов, также прибегают к данному приему.

#### ***Библиографический список***

1. Крысин Л.П. Толковый словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. – М.: Русский язык, 1998.
2. Морфемный уровень – Предисловие рецензенты: кафедра общего и прикладного языкознания МГУ им. М.В. Ломоносова; доктор филологических наук А.Н. Мороховский (Киев), В.А. Кухаренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://zavantag.com/navigate/427/index-2016053.html>. – Дата обращения: 05.11.2015.

3. Кухаренко В.А. Практикум зі стилістики англійської мови / В.А. Кухаренко: Підручник. – Вінниця: «Нова книга», 2000. – 160 с. [Электронная версия]. – Режим доступа: [http://www.durov.com/study/Kukhareno\\_A\\_book\\_of\\_Practice\\_in\\_Stylistics-108.doc](http://www.durov.com/study/Kukhareno_A_book_of_Practice_in_Stylistics-108.doc). – Дата обращения: 06. 11. 2015.

4. Карпущина Т.П. Место морфемного повтора в актуальном членении предложений с инвертированным порядком слов (на материале англоязычной художественной прозы) / Т.П. Карпущина // Вестник ТГПУ, 2006. – Выпуск 4 (55). – С. 71-76.

5. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие / В.Д. Аракин. – 3-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2000. – 256 с.

#### **Сведения об авторах**

Лихач Тамара Павловна, старший преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Гомельская обл., Республика Беларусь. E-mail: antarub@mail.ru

Ходунькова Юлия Владимировна, студентка 4 курса филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Гомельская обл., Республика Беларусь.

**УДК 81-11**

**Маклакова Е.А.**

### **СТРУКТУРИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЯЗЫКА**

*В статье рассматривается вопрос о характере структурирования семантического пространства языка в контексте различных лингвистических учений, в частности, в свете теории семантического поля.*

*Ключевые слова: семантическое поле, дифференциальные признаки, интегральные признаки, лексико-фразеологическое макропространство языка.*

**Maklakova E.A.**

## **STRUCTURIZATION OF LANGUAGE SEMANTIC SPACE**

*The article deals with the problem of the nature of language semantic space structurization in the context of different linguistic doctrines, in particular, the theory of semantic fields.*

*Key words: semantic field, differential features, integral features, lexical-phraseological macro-space of a language.*

Семантическое пространство языка, как принято считать в современной лингвистике, структурировано в соответствии с закономерностями природы человеческого сознания, которое функционирует в единстве логического и чувственно-эмпирического. Вовлечение психологического фактора языка в лингвистическое исследование позволяет классифицировать семантическое пространство языка как пространство «обжитое» человеком, отражающее особенности восприятия, логической и эмоциональной обработки информации о мире человеческим сознанием. Динамические связи слов и словосочетаний в лексико-фразеологической системе языка приводят к созданию такой структуры, из причудливо запутанных переплетений которой можно только лишь условно выделить отдельные участки в целях их исследования.

Вопрос о характере структурирования семантического пространства в контексте различных лингвистических учений и в том или ином терминологическом оформлении рассматривается уже давно. Отмечая общие закономерности развития значений слов, семантически связанных друг с другом, М.М. Покровский указывал на то, что в лексической системе языка существуют различные группы или «поля слов», так как «слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью» [6, с. 23-27], но соединяются в нашем сознании в различные группы на основе ассоциаций, отражающих связи предметов в окружающем нас мире. О глубокой внутренней связи между разными семантическими рядами слов, группирующимися вокруг одного семантического ядра, писал в своих трудах А.А. Потебня. Принципиально важным для осмысления данной проблемы было появление теории

функционально-семантических полей А.В. Бондарко и определение ФСП как семантических категорий, рассматриваемых «вместе с комплексом разноуровневых средств их выражения в данном языке» [1, с. 70]. Из описания А.А. Залевской ряда психологических экспериментов следует, что внутренний лексикон человека представляет собой иерархическую систему, в основе организации которой лежит семантическая категоризация [2, с. 55-70].

По мнению авторитетных ученых-лингвистов (В.П. Адмони, Ю.Д. Апресян, А.В. Бондарко, Т.В. Булыгина, А.Е. Гусева, Ю.А. Караулов, М.М. Копыленко, А.И. Кузнецова, З.Д. Попова, В. Порциг, В.М. Солнцев, И.А. Стернин, Й. Трир, А.А. Уфимцева, Д.Н. Шмелев, Г.С. Щур и мн. др.), среди различных лексических и фразеологических микросистем словарного запаса языка можно выделить их следующие основные типы: антонимическая пара, синонимический ряд, тематическая группа, лексико-семантическая группа, а также различные виды полей, например, такие как функционально-семантическое, лексико-семантическое, номинативно-функциональное, номинативное поле концепта, лексико-фразеологическое, морфосемантическое, ассоциативное и др. Сформированные с учетом различных оппозиций тематические или лексико-семантические группы, объединяющие языковые единицы по каким-либо интегральным семантическим или функциональным признакам, могут быть представлены и исследованы в виде макро- или микрополей. А.А. Уфимцева полагает, что «семантические поля – лексико-семантические группировки, структуры конкретного языка с учетом его национального и культурного своеобразия; это – знание языка, слов и их значений» [8, с. 138]. И.М. Кобозева считает, что «семантическое поле определяется как совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [3, с. 99]. Д. Кристел утверждает: «Семантическое или лексическое поле – это область значений, обозначенная именем, в которой лексемы взаимосвязаны и определяют друг друга особым образом» [9, с. 22]. По мнению А.Р. Лурия, «понятие семантическое поле, которое вызывается каждым словом, является вполне реальным, и ... поэтому как процесс называния, так и процесс восприятия слова ... следует рассматривать как сложный процесс выбора ближайшего значения слова из всего вызываемого им семантического поля» [4, с. 44]. Согласно выводам ряда исследователей подобные поля могут быть



моноцентрическими или полицентрическими. Например, по результатам исследования Н.А. Сабуровой о фразео-семантическом поле *пространство* отмечено, что последнее включает в свой состав микрополя, выделенные на основе дифференциальных признаков разной степени абстракции; имеет полицентрический характер, причем каждый из центров характеризуется своей самостоятельной структурой; качественно и количественно расширяется за счет периферии [7, с. 85].

Полагаем, что целесообразно рассматривать лексико-фразеологическое семантическое макропространство языка как совокупность диффузных полей различного объема и плотности, между конституирующими компонентами которых выявляются семантические взаимосвязи и наблюдается парадигматическая взаимозависимость. Полевой подход, включающий выделение в исследуемом множестве языковых средств ядра и периферии, широко и плодотворно применяется в лингвистике для сегментации лексико-семантического континуума. Метод полевой организации материала, думается, является приемлемым как для исследования крупных корпусов лексики и фразеологии, так и относительно небольших тематических группировок.

#### ***Библиографический список***

1. Бондарко А.В. Семантика предела // Вопросы языкознания. – М., 1986. – № 1. – С. 59-71.
2. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях. – Калинин, 1978. – 87 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. – М., 2000. – 350 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону, 1998. – 413 с.
5. Маклакова Е.А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описание языковых единиц (на материале наименований лиц русского и английского языков): дис. ...док. филол. н. – ВГУ. – Воронеж, 2014. – 367 с.
6. Покровский, М.М. Семасиологические исследования в области древних языков. Серия «Школа классической филологии». Изд.2. – М., 2006. – 136 с.
7. Сабурова Н.А. Структура фразео-семантического поля пространства // Филологические науки. – 2002. – № 2. – С. 81-88.

8. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и формировании языковой картины мира. // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М., 1988. – С.108-140.

9. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

### **Сведения об авторе**

Маклакова Елена Альбертовна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: elena.maklakova5@mail.ru

**УДК 821.161.1.0.**

**Максюта К.С.**

### **УЛЫБКА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА КАЗАКА В РОМАНЕ М.А. ШОЛОХОВА «ПОДНЯТАЯ ЦЕЛИНА»**

*В статье утверждается, что в творчестве М.А. Шолохова улыбка выступает в качестве одной из портретных доминант, позволяющих выявить психологию действующего лица.*

*Ключевые слова: Шолохов, художественная деталь, портретная доминанта, улыбка.*

**Maksyuta K.S.**

### **SMILE AS A TOOL FOR CREATING A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF COSSACK IN THE NOVEL OF M.A. SHOLOKHOV «PODNYATAYA TSELINA»**

*The article proves that in the novel of M.A. Sholokhov smile serves as one of the dominants of the portrait, which allows us to understand the psychology of the actor.*

*Key words: Sholokhov, artistic detail, a portrait dominant, smile.*

М.А. Шолохов – писатель, большинство произведений которого сосредоточивает внимание на жизни донского казачества. Как отме-

чает О.А. Давыдова, их «с полным правом можно назвать энциклопедией жизни донских казаков: в них запечатлен язык, на котором говорили казаки, отражены многочисленные традиции и обычаи главных героев шолоховских книг; людей, среди которых писатель родился и прожил свою нелёгкую жизнь» [1, с. 58]. В данной работе рассмотрим одну из деталей создания образов казаков в романе «Поднятая целина». В этом произведении М.А. Шолохов «не умолчал о губительной стороне преобразований в крестьянской жизни в начале 30-х, он нарисовал отнюдь не благополучную, лишённую драматизма картину русской деревни в период коллективизации» [2, с. 606]. Исследователь подчеркивает: «В романе запечатлены не только приметы разлома и человеческой деградации, но и явления, противостоящие разрушению, сохраняющие деревенский мир от окончательного распада, отражены и характерные для создания значительной части крестьянства того времени надежды...» [2, с. 608].

Именно благодаря вниманию к деталям, воспринимаемым органами чувств, М.А. Шолохов достигает высокой степени психологизма. Одной из значимых визуальных деталей в создании психологического портрета персонажа в «Поднятой целине» представляется улыбка. Как правило, говорящий сосредоточивается в общении на его вербальных компонентах, в то же время паравербальная сторона может оставаться неподконтрольной, что позволяет собеседнику или стороннему наблюдателю догадываться о намерениях автора речи, которые тот порой хотел бы скрыть.

«Толковый словарь русского языка» определяет улыбку как «мимическое движение лица, губ, глаз, показывающее расположение к смеху, выражающее привет, удовольствие или насмешку и другие чувства» [3, с. 832]. Изображение улыбки, видимо, следует квалифицировать как одну из реализаций «приёма психологизированной портретной доминанты» [5, с. 9]. Каждый персонаж улыбается по-своему: дед Шукарь – «снисходительно», «презрительно» (6, 220; здесь и ниже в круглых скобках указаны цитируемые фрагменты романа, число до запятой указывает том, после нее – страницу), об Островнове несколько раз говорится, что он улыбается «в усы» (5,8;5,20) и т.д. Иногда манера улыбаться оказывается приметой сразу целого круга персонажей. Такова у Шолохова улыбка «в бороду» – типичный штрих образа казаков, так как «в бороду казак прячет свои эмоции» [4, с. 408]. На улыбку в бороду автор обращает внимание читателя и в ранних рассказах, и в романах. В «Поднятой целине» усмехается в

бороду Ипполит Шалый (6, 120), Антип Грач не просто улыбается «в аспидно-черную бороду», а делает это «смушенно» (5, 168).

Одним из представителей казачества в хуторе Гремячий Лог является Макар Нагульнов. Он показан как человек, устремленный к революции. Одержимый этой идеей, он почти все время старается быть серьезным и не позволяет себе расслабиться. Это можно заметить по описанию его улыбки. Четырежды повествователь отмечает, что в разговоре Макар улыбается «чуть приметно». Это бывает в ситуациях, когда герой волнуется, например, когда не хочет показать Разметнову, что его мучит разрыв с женой (после длинного и горячего монолога о вреде любви к женщине как помехе для реализации идей революции Макар «чуть приметно улыбнулся» (5, 225), заявляя другу, что рад его уходу от Марины Поярковой); когда, зайдя к Давыдову, Нагульнов, «сутулый, небритый и словно бы постаревший за последние дни», сообщает председателю о возможном срыве покоса из-за религиозного праздника («Сухие губы Нагульнова чуть тронула еле приметная усмешка» – 5, 144); когда обсуждает с ним рискованный план захвата белых офицеров, прячущихся у Островнова: сначала «смугловатое лицо его было бледно, собранно», а потом «Нагульнов, закуривая, чуть приметно улыбнулся» (6, 339), «снова еле приметная усмешка тронула его твердые губы» (6, 340). Эта улыбка-усмешка – защитная реакция Нагульнова, подсознательно боящегося, что его могут заподозрить в недостатке твердости или решительности.

Улыбка как выражение радости в присутствии посторонних возникает на его лице нечасто. По его мнению, людям, делая серьезное дело, нельзя отвлекаться на пустяки. Лишь раз при описании улыбки Нагульнова Шолохов сочетает глагол *улыбаться* с наречиями *широко* и *открыто* (6, 274). Так Макар улыбался на собрании, когда Ипполит Шалый решил вступить в партию. Здесь автор показывает контраст между демонстрируемым привычным для окружающих суровым обликом Нагульнова и его внутренней эмоциональностью. Улыбка, которую у него почти никто не видел, была «по-детски трогательная» на «аскетически суровом лице Макара». В ответ на изумленную реплику Рыкалина «Гляньте, люди добрые, Макар-то наш похоже что улыбается! Первый раз в жизни вижу такую диковину!..» он отвечает: «А чего бы мне и не улыбаться? Приятно на душе, вот и улыбаюсь» (там же).

На протяжении романа Шолохов успевае 22 раза обратить внимание на улыбку героя, которая оказывается индикатором его эмоционального состояния (он улыбается то «ласково», то «тихо», то «невесело», то его улыбка вдруг оказывается «напряженной и ждущей») или работы мысли (персонаж улыбается «мечтательно», «раздумчиво», «иронически», «с лукавинкой»). Повествователь заставляет увидеть героя разным, но улыбка никогда не выдает в нем злобного, негативного начала.

Размётнов – председатель хуторского сельсовета. На нём тоже лежит большая ответственность, так как он является представителем коммунистической партии. В отличие от Нагульнова, он не боится проявлять свои эмоции на людях. Его улыбка передаёт широкую палитру эмоций: она может быть *весёлой, горькой, невольной, смущенной, еле сдерживаемой* и т.д. Улыбка отражает чаще его эмоциональное состояние, чем работу ума. Только однажды Разметнов позволил себе улыбнуться *шельмовато* (то есть хитро, лукаво) при разговоре с Давыдовым, намекнув на отношения с Лушкой: «Только завидев недобрые искорки в помутневших глазах Давыдова, Разметнов круто изменил направление разговора, скупающе позевывая, заговорил о покое, смотрел из-под полуопущенных век с притворной сонливостью, – но *шельмоватую улыбку* то ли не мог, то ли попросту не хотел спрятать под белесыми усами» (6, 23). *Горькая и грустноватая* улыбка появляется на его лице в эпизоде с появлением около его дома голубей. Он думает: «На мое позднее счастье поселятся, не иначе...» (6, 241). Действительно, Размётнов женится в ближайшее время на Нюре, которая его любит уже десять лет. Но вот только любви в этом браке не было, о чём свидетельствует отсутствие улыбки на лице жёниха: «Разметнов повернулся к полыхающей румянцем невесте, – *даже тени улыбки* не было на его обычно *смешливых губах...*» (6, 328). Размётнов женится, поскольку об этом просит его мать, а не по велению сердца.

Гораздо реже, чем Нагульнов, улыбается другой казак, Островнов. Вообще образ Якова Лукича Островнова является довольно сложным. В этом человеке соединяются хозяйственный размах, увлечение масштабами коллективного хозяйства и вредительство, ненависть к советской власти. Коллективизация дала возможность для применения всех его агрономических способностей. Однако общественный интерес в нем борется с личным. В прошлом Островнов мечтал о собственном большом хозяйстве, об автомобиле, об офицер-

ской карьере для сына. Революция разбила его мечты. Он не может снова накопить состояние, так как началась коллективизация [7, с. 757]. Как человек «большого ума, лисьей повадки и осторожности» (5, 19), Островнов пытается балансировать между двумя противоборствующими лагерями. Он постоянно вспоминает прошлое, свои мечты, поэтому не может принять настоящее. Ему трудно шагнуть навстречу Советской власти и вступить в колхоз, как другие жители хутора. Вступив в колхоз, он как будто проявляет себя как хороший хозяин, который всячески заботится об обустройстве колхоза. Но автор показывает, что его рвение напускное, злоба к новой власти не дает ему честно работать в колхозе, ведь Половцев, неожиданно шагнувший в его жизнь из прошлого, требует иного. Настроения Якова Лукича отражает его улыбка. Она никогда не описывается повествователем как искренняя, добродушная или открытая. Островнов улыбается *злорадно, выжидательно, презрительно* или *снисходительно*. Пожалуй, можно указать лишь один эпизод, в котором у Островнова в разговоре с Давыдовым улыбка приоткрывает обычные человеческие эмоции. Она возникает, когда Островнов хочет показать Давыдову заядлых врагов – Щукаря и козла Трофима, которые теперь спят вместе, хотя час назад они бились друг с другом: «Островнов вышел, но минут через пять вернулся, *улыбаясь в усы*, поманив Давыдова пальцем: – Пойдемте на сеновал, поглядите на одну чуду...» (6, 210).

Наряду с центральными образами М.А. Шолохов создает и множество второстепенных, поскольку он пишет роман о судьбе казачества в эпоху коллективизации. И у каждого из этих персонажей-казачков своя манера улыбаться, которая демонстрирует разнообразие человеческих характеров. Так, простодушный Демид Молчун улыбается «виновато и жалостно, тихой ребячьей улыбкой» (5, 52); совестливый и честный Кондрат Майданников, переживающий за колхозное дело – «сочувственно» улыбается Давыдову, которого хочет поддержать и приободрить (5, 283), и – «вымученной, жалкой улыбкой» пытается скрыть свое смущение, когда ему приходится на собрании, где рассматривают его заявление о вступлении в партию, рассказывать о своей трудной жизни (6, 255), Иван Аржанов – казак, которого Давыдов сначала считал «дядеей с придурью», а затем понял, что тот «себе на уме» – улыбается «сдержанно» (6, 51), улыбка Ипполита Шалого – то добродушная, то лукавая, то насмешливая: это человек, который умеет управлять своими чувствами, Устин Рыкалин – напротив, действует под влиянием эмоций, поэтому улыбается то «нагловатого», то

«неуверенно». Все эти разнообразные улыбки помогают увидеть в шолоховских персонажах живых людей с их переживаниями, волнениями и радостями.

Подводя итоги исследованию, следует отметить, что изображение улыбок позволяет М.А. Шолохову нарисовать реалистичные и яркие портреты казаков и превратить улыбку в одну из портретных доминант, по которой читатель может яснее представить человеческие взаимоотношения.

### ***Библиографический список***

1. Давыдова О.А. Традиции и обычаи донских казаков // Мир Шолохова. – 2014. – № 1. – С. 58-64.
2. Дворяшин Ю.А. «Поднятая целина» // Шолоховская энциклопедия / Гл. ред. Ю.А. Дворяшин. – М.: Изд. Дом «СИНЕРГИЯ», 2012. – С. 605-611.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азъ, 2005. – 735 с.
4. Савенкова Л.Б. Сквозная этнокультурная деталь в творчестве М.А. Шолохова // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. – Вип. 28. – Каме́нець-Подольський: «Аксіома», 2011. – С. 405-410.
5. Трофимова П.В. Своеобразие художественной детали в романе М.А. Шолохова «Тихий Дон»: автореф. дис...канд. филол. наук. – М., 2009. – 26 с.
6. Шолохов М.А. Поднятая целина // Шолохов М.А. Собрание сочинений в 8 т. – Т. 5, 6. – М.: Художественная литература, 1985-1986.
7. Якименко Л. Творчество М.А. Шолохова. – М.: Советский писатель, 1964. – 855 с.

### **Сведения об авторе**

Максюта Кристина Сергеевна, студентка 3 курса Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону. E-mail: maxkris@yandex.ru

## СТРАТЕГИИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ ИСХОДНОГО ТЕКСТА

*В статье рассматривается проблема смыслообразования текста при его восприятии. Определены стратегии смыслообразования исходного текста. Выявлено, что при смыслообразовании текста «смысловые пробелы» восполняются для создания наиболее полного представления о причинно-следственных связях, существующих в первичном тексте.*

*Ключевые слова: смыслообразование текста, стратегии, «смысловые пробелы».*

Matveeva N.V.

## THE STRATEGIES OF MEANING FORMATION OF A SOURCE TEXT

*The problem of meaning formation of a source text is rendered in the article. The strategies of meaning formation of a source text are given here. There are “meaning gaps” in the process of meaning formation and these gaps are filled by different means.*

*Key words: meaning formation, a source text, “meaning gaps”.*

Цель данной статьи определить стратегии смыслообразования исходного текста. В качестве гипотезы существования стратегии экспликации неявно заданных отношений использовано представление о том, что при смыслообразовании исходного текста «смысловые пробелы» восполняются для создания наиболее полного представления о причинно-следственных связях, существующих в первичном тексте. При этом существуют два аспекта данного процесса:

- 1) наличие предтекстовой пресуппозиции,
- 2) «додумывание», под которым мы понимаем развертывание не выраженных в тексте причинно-следственных отношений.

В ряде своих работ Н.П. Пешкова отмечает значимость предтекстовой пресуппозиции и внутритекстовой импликации для понимания текста [2, с. 32]. «Под предтекстовой пресуппозицией мы понимаем



предварительные знания, необходимые для понимания текста и включающие знание языка сообщения, общие или энциклопедические знания – знания о мире, знание предметной области, освещаемой в тексте, а также узкой специальной области, предметной ситуации. Внутритекстовая импликация подразумевает имплицитно присутствующую в тексте информацию, выводимую из его содержания и обуславливающую его дальнейшее понимание [2]. Таким образом, с позиции восприятия сообщения, предтекстовая пресуппозиция – это опора на некоторый предварительный запас знаний, имеющихся у адресата и служащих необходимым условием понимания текста. Основу же внутритекстовой импликации составляют знания, почерпнутые непосредственно из содержания текста, как новые связи и отношения между известными предметами и понятиями, как следствия, вытекающие из известных условий и причин, наконец, как выводы из прочитанного» [3, с. 115].

По мнению А.И. Новикова, «автор при отборе содержательных элементов текста не воспроизводит все денотаты, соответствующие той или иной подтеме или субподтеме. Он опускает некоторые промежуточные денотаты, являющиеся пунктом связи некоторых других денотатов в иерархической структуре подтемы. Связь между отобранными денотатами устанавливается непосредственно, минуя эти промежуточные звенья. При этом автор рассчитывает, что партнёр по коммуникации сможет восстановить, компенсировать эти опущенные звенья и тем самым заполнить возникающие «скважины», что является необходимым условием понимания текста» [1, с. 110].

Как уже отмечалось выше, по выявлению действия стратегии экспликации неявно заданных отношений текста нами была проведена вторая серия эксперимента, которую мы рассматриваем как предварительную.

В основу второй предварительной серии эксперимента была положена вторичная текстовая деятельность испытуемых в качестве основного методического приема. В роли испытуемых выступили четыре группы школьников в возрасте 13-14 лет в количестве 25 человек каждая. Испытуемым первой и второй групп было предложено выделить «доминанты смысла», то есть ключевые слова, в исходном тексте и создать вторичный текст. При этом необходимо было восстановить все причинно – следственные связи, как явно выраженные, так и скрытые, «неявно заданные», по терминологии А.И. Новикова.

Таким образом, задачей эксперимента являлось восполнение всех «смысловых пробелов».

Первой группе испытуемых был предложен научно-популярный текст учебного характера в качестве исходного [4, с. 85-86]; второй – текст научный по схожей лингвистической тематике [5, с. 507].

В ходе эксперимента мы попытались проследить стратегии механизма смыслообразования, сравнивая результаты в качестве созданных вторичных текстов, и выявить роль пресуппозиции и наличие стратегии «додумывания».

По результатам эксперимента нами были сделаны следующие выводы.

1. Экспликация скрытых отношений закономерна в процессе смыслообразования; следовательно, является одним из механизмов извлечения смысла.

2. Наличие пресуппозиции позволяет детской аудитории работать над созданием вторичного текста научного либо учебного характера.

3. Выделение ключевых слов (доминант смысла) в 87% случаев связано с извлечением терминологической лексики, на основе которой учащиеся воссоздают текст.

4. Группы испытуемых показали различные результаты в выполнении причинно-следственных связей на базе научного и научно-популярного текста. В первом случае смысл и содержание оказываются тождественны, и у испытуемых не возникает сложностей в воссоздании текста при наличии у них четкой предтекстовой пресуппозиции. Во второй группе возникают проблемы на фоне существующего различия в структуре текста.

5. Стратегия «додумывания» также играет значительную роль в осмыслении текста. Этот способ позволяет «додумать» недостающие компоненты смысла на базе имеющихся лингвистических и энциклопедических знаний.

В результате наличия предтекстовой пресуппозиции и использования стратегии «додумывания» решается задача формирования такого ментального образования, которое включает в себя непосредственное содержание и отношение воспринимающего к данному содержанию.

Таким образом, подтвердив экспериментально наличие данного механизма, мы относим его действие к процессам смыслообразования при понимании текста и используем это далее в наших исследованиях.

### **Библиографический список**

1. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. – М., 1983. – 213 с.
2. Пешкова Н.П. Лингвистические характеристики текстов как основание для их классификации (на материале научных, технических, учебных текстов): Дис. ...канд. филол. наук. – М., 1987.
3. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект: Монография. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2002. – 261 с.
4. Репкин В.В. Русский язык. Речь. Введение в синтаксис. – Томск: Пеленг, 2001. – 160 с.
5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Русская энциклопедия, 2000. – 688 с.: ил.

### **Сведения об авторе**

Матвеева Наталья Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: germcaf@yandex.ru

**УДК 811.111**

**Микаилова Н.Г.**

### **ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА РЕКЛАМЫ**

*В статье анализируются языковые особенности мужской и женской печатной рекламы, которая является мощным средством воздействия на потребителя.*

*Ключевые слова: реклама, гендер, женский, мужской, словарь, стереотип.*

**Mikhailova N.G.**

### **GENDER FEATURES IN THE LANGUAGE OF ADVERTISMENT**

*In the article language means of male and female advertising are analyzed that greatly affects the consumer.*

*Key words: advertising, gender, male, female, vocabulary, stereotype.*

Выбор данной темы обусловлен ведущей ролью рекламы в жизни современного российского общества, её жанровым разнообразием, а также развитием социолингвистических подходов к изучению современных языковых процессов.

Термин «реклама» происходит от латинского слова «*reklamare*», означающего «громко кричать» или «извещать» [3, с. 7-8]. Известный маркетолог Филип Котлер, профессор маркетинга Северо-Западного университета США, дает следующее определение рекламы: «Реклама представляет собой неличные формы коммуникации, осуществляемые через посредство платных средств распространения информации, с четко указанным источником финансирования». [1, с. 429]. Широкое определение рекламы, отражая ее сущность как многообразного общественного явления современности, не исключает ее подразделения на отдельные виды (отрасли), ограничивающие рекламно-информационную деятельность определенными сферами общественно-экономической жизни людей.

Необходимость изучения специфики рекламного текста возникает и в связи с дифференцированным обращением рекламы к разным категориям реципиентов. Особенно сильно ощущается дифференциация рекламы в зависимости от ее направленности на мужскую или женскую аудиторию. Это проявляется не только в презентации рекламируемого продукта, но и в выборе конкретного языкового материала в зависимости от гендерной ориентации рекламы.

Поскольку рекламный текст представляет собой набор лексических единиц, в котором закодирован определенный гендерный стереотип и который направлен на определенный гендерный стереотип, он является средством закрепления и усвоения уже имеющихся гендерных стереотипов. Реклама, представляющая собой манипулятивную коммуникацию, имеет целью воздействовать на реципиент таким образом, чтобы побудить его к нужным манипулирующим действиям. Важнейшим критерием успешности рекламы является то, что она строится с опорой на лингвоментальные особенности мужчин и женщин, поскольку именно благодаря учету ценностных ориентиров можно спрогнозировать необходимые ассоциации у человека и при этом главным инструментом манипуляции является язык.

В нашей работе мы попытались выявить отличительные языковые черты мужской и женской печатной рекламы и проанализировать влияние гендерных характеристик адресата на языковые особенности рекламных текстов и формирование образа адресата (мужчины или женщины).

Речевое поведение в женской печатной рекламе характеризуется, прежде всего, большим количеством глаголов в повелительном наклонении и доверительным обращением на «ты», данное речевое поведение отличает определённая назидательность, дидактичность. Например: Не торопись, тщательно все подготовь, Не делай поспешных выводов, даже если на первый взгляд кажется, что перед тобой настоящий принц [5, № 8, 2002].

В тексте используется просторечные разговорные словосочетания и обороты, придающие общению фамильярный характер, преобладание в речевом поведении повышенной эмоциональности, эмоциогенность, выражающаяся в употреблении слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, связанная с функционированием большого количества описательных прилагательных со значением оценки: уютный рестораник; пухленькая красавица; сногшибательная причёска и др.

Иная ситуация наблюдается в «мужских» рекламных текстах: речевое поведение в целом отражает установившийся стиль общения, свойственный современным общественно-политическим изданиям, используется преимущественно местоимение «мы», осуществляя таким образом солидаризацию журналиста с читателем: Мы окружены людьми, которые портят нашу жизнь, наши компьютеры и наши планы на отпуск, Нам кажется, что ни один нормальный человек не захочет участвовать в телесъемке, Мы же не на Диком Западе, чтобы в любой лавке торговать стволами.

Употребление глаголов в повелительном наклонении в текстах «мужских» журналов обычно отсутствует, в них преобладают неопределенно-личные предложения, например: Isn't it nice? One thing just work. Honda Accord [6, May 2003].

В рекламных текстах, ориентированных на мужскую аудиторию, в целом отсутствует эмоционально-оценочная лексика, и широко используются просторечные слова, технические термины, выступающие специальными средствами создания правдоподобного эффекта, изложения сведений о достоинствах и объективных свойствах, характеристиках предметов. Апеллирование к разуму, а не к эмоциям, является

отличительным коммуникативным свойством рекламного дискурса «мужских» рекламных текстов.

В «женских» рекламных текстах информационным поводом чаще всего являются факты общественного сознания, под которыми понимаются установившиеся в обществе те или иные мнения или суждения, какой-либо аспект общественного сознания, в которых отражаются в основном межличностные отношения, прежде всего, взаимоотношения мужчины и женщины, а также различные стороны дружбы между женщинами и т.п., например: *Maybe she's born with it, Maybe it's Maybelline* (Все в восторге от тебя, А ты – от "Мэйбеллин") [URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Maybelline>].

Информационным поводом для «мужских» рекламных текстов обычно становятся факты реальной жизни, интересы реальных людей: экономика, бизнес, политика, культура, отдых.

Рекламные тексты, ориентированные на мужскую аудиторию, учитывают сферу личных интересов адресата, часто акцентируя внимание на сексуальных коннотациях, природных инстинктах (дух соперничества, концепция «выигрывает сильнейший»), отражают интерес к «исконно мужским» занятиям (охота, спорт, война), например: *Control your power and you'll own the road* (Управляй своей мощью, и дорога будет принадлежать тебе). *Grab life by the horns* (Хватай жизнь за рога) [6, April 2004].

Рекламные тексты, адресованные на женскую аудиторию, отличается универсальный характер: вне зависимости от национальной принадлежности адресата, в рекламе, побуждающей и пробуждающей потребности покупателя, присутствуют оценочные прилагательные, сведения носят характер констатации общепризнанной привлекательности с мужской точки зрения, например: великолепная внешность, естественный макияж. *New Blistex lip massage has a very clever trip. It massages the formula into your lips leaving them smooth and hydrated* (Новая гигиеническая помада lip massage от Blistex обладает весьма умным кончиком. Его питательные вещества смягчают и увлажняют ваши губы) [5, December, 2009].

В современных рекламных текстах активно используется гендерный фактор, учитывающий не только биологические, но и психологические, социальные и культурные различия между мужчинами и женщинами. Знание факторов, влияющих на восприятие рекламы (включая гендерные стереотипы), помогает создавать максимально эффективную рекламу. Открытия в области гендера оказываются се-

ррезным инструментом влияния на потребительские предпочтения, в данном случае на уровне гендерного языка рекламы, формируя определенную систему ценностей, жизненных установок и поведения.

### **Библиографический список**

1. Котлер Ф. Основы маркетинга: Пер с англ. /Общ. ред. Е.М. Пеньковой. – М.: Прогресс, 1990. – 511 с.
2. Максимова О.Б. Гендерные стереотипы в рекламе: постановка проблемы и основные концепции // Вестник РУДН. – 2005. – №6.
3. Панкратов Ф.Г., Баженов Ю.К. Основы рекламы: учебник. – М.: Издательско-торговая корпорация "Дашков и К", 2008 – 548 с.
4. Воронина Е.Б. Словообразовательные и синтаксические особенности рекламных текстов в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2011, URL: <http://cheloveknauka.com/slovoobrazovatelnye-i-sintaksicheskie-osobennosti-reklamnyh-tekstov-v-russkom-i-angliyskom-yazykah> (дата обращения: 10.11.2015).
5. Cosmopolitan Magazine, URL: <http://www.cosmopolitan.com/>, <http://www.cosmo.ru/> (дата обращения: 10.11.2015).
6. Details magazine, URL: <http://www.details.com/> (дата обращения: 10.11.2015).

### **Сведения об авторе**

Микаилова Наиля Газимовна, старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: nail-yam@mail.ru

УДК 81'37

**Минибаева С.В.**

### **МЕТАФОРИЧНОСТЬ КАК ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ ПРИЗНАК ЯЗЫКА ЭМОЦИЙ**

*В статье рассматривается проблема метафоричности языка эмоций. Делается попытка исследовать язык эмоций с позиций способов представления в нем эмотивной семантики.*

*Ключевые слова: эмотивная семантика, эмотив, язык эмоций, метафора.*

**Minibaeva S.V.**

## **METAPHORIC AS DIFFERENTIAL SIGN OF LANGUAGE EMOTIONS**

*In the article the problem of the metaphorical language of emotions is examined. The language of emotions from the standpoint of ways of presenting it in emotive semantics is studied.*

*Key words: emotive semantics, emotiv, the language of emotions, metaphor.*

Предмет исследования – выражение эмоций в языке, – несомненно, является также предметом психолингвистики, поэтому необходимо упомянуть о результатах изысканий Е.Ю. Мягковой в области эмоциональной лексики, которые подвели ее к использованию термина Я. Рейковского «эмоциональная нагрузка слова», под которым он понимал те свойства слов, благодаря которым они выражают и называют эмоции. Эмоциональная нагрузка слова трактуется и как сложное психолингвистическое явление, специфические особенности которого не всегда поддаются экспликации в лингвистических исследованиях, но способны проявляться при обращении к индивидуальному сознанию. Е.Ю. Мягкова учитывает отсутствие в лингвистической литературе четкого определения указанного понятия и неоднозначность дефиниции экспрессивных, эмоциональных и оценочных параметров значения слова и считает необходимым рассматривать эмоциональную нагрузку слова как «различные проявления отношения субъекта к тому, что называет воспринимаемое или используемое им слово» [6, с. 99], то есть сюда включены эмоциональные, оценочные, образные компоненты слова. В дальнейшем она выделяет «эмоционально-чувственный компонент значения слова» [8]. «Эмоциональный лексикон» трактуется как эмоционально нейтральные слова и противопоставляется так называемой эмоциональной лексике, то есть словам, выражающим эмоции [см. об этом: 7]. А.А. Залевская определяет подобные слова как «внутренний лексикон» [см.: 4]. Так или иначе, можно говорить о наличии в языке двух пластов лексики, фиксирующей эмоциональность: слова, выражающие эмоцию, стилистически окрашенные, так называемые слова с «эмоциональной нагрузкой» и слова, называющие эмоцию, стилистически нейтральные, так называемый «эмоциональный лексикон».



Можно проследить наличие связи между эмоциями по их дефинициям, попытка чего и была сделана Е.Ю. Мягковой [7]: сопоставление словарных дефиниций эмотивов привело к выводу о том, что названия эмоций могут быть объединены в группы, так как они обозначают степень или оценку одной и той же эмоции. Например: Наслаждение – высшая степень удовольствия [9, с. 344], Ужас – чувство сильного страха [9, с. 735]. «Такие названия можно расположить вдоль континуума, крайне удаленные точки которого будут обозначены названиями «полярных» эмоций (например: счастье – радость – беспокойство – печаль – горе – отчаяние). Таким образом можно получить несколько групп, причем внутри этих групп конкретные названия располагаются соответственно знаку обозначаемой ими эмоции и степени или силе эмоционального состояния» [8, с. 42]. Считаем правомерным утверждение Е.Ю. Мягковой о том, что «простой анализ дефиниций вряд ли обеспечит представление о реальном отображении «эмоциональной картины мира» в сознании носителя языка» [Там же, с. 44], поэтому необходимо при изучении таких дефиниций обращаться к данным ассоциативных словарей, ибо картина, представленная ассоциациями, значительно объемнее и богаче словарной дефиниции. В основе лексического представления эмоционального состояния, полагает Н.Д. Арутюнова, лежит метафора, то есть «сочетаемость названий эмоций в значительной своей части диктуется образными представлениями», «на основе ряда понятий – влаги, огня, ветра, живого существа и др. – возникает некий сводный образ чувства, выявляемый в наборе противоречащих друг другу с точки зрения логики предметного мира предикатов; создается подчиненный особой логике мир души» [1, с. 108]. Метафора строится таким образом: субъект или часть его тела (душа, сердце и т.д.) в таких конструкциях предстают как сосуд, а эмоция (чувство) – как жидкость, способная наполнить, залить и т.д. или как хищник, способный глотить, заесть, напасть (например, тоска). Нельзя не согласиться с мнением Н.Д. Арутюновой, что, говоря в целом об эмоциональных состояниях, следует считать доминирующим представление о них как о жидком теле, наполняющем человека, его душу, сердце, принимающих «форму» сосуда. В подтверждение своего мнения она приводит высказывание В.В. Виноградова [3, с. 257] о том, что «идушее из библейской мифологии представление чувства как *жидкости* и переживания чувств в образе чаши, которую *пьет* человек» относится «к области общелитературной семантики дворянского языка (кон. XVIII

и нач. XIX века), отзвуки которой сильны и в современной литературной речи», а также шуточный афоризм К. Прутков: «Почти всякий человек подобен сосуду с кранами, наполненному живительною влагою производящих сил» [1, с. 98]. А.А. Зализняк отмечает, что возможность существования подобных, как она их называет (вслед за Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д.), «метафорических» словосочетаний в языке объясняется тем, что «эмоции только через уподобление и можно описать», ибо природа их семантики абстрактна [5, с. 82]. Каждое абстрактное имя, в том числе эмотив, вызывает к жизни представление не об одном конкретном предмете, а о целом ряде конкретных предметов, обладая одновременно свойствами, репрезентируемыми каждым из них, то есть необязательно, чтобы «вещные коннотации», восстанавливаемые из разных словосочетаний с одним абстрактным именем, складывались в единый образ, чего и не происходит в действительности. В качестве примера может послужить представление абстрактного имени *совесть* – это «маленький грызун» [1, с. 97], восстанавливаемое на основании сочетаний с глаголами *грызть, кусать, царапать, вонзать (зубы)*, определение *маленький* рождается на основании того представления, что совесть находится внутри субъекта. Другая сторона – интенсивные по проявлению эмоции в русском языке также отражены метафорически: в этом случае уже субъект эмоционального состояния становится частью переживания: *в страхе, в ужасе, в тоске*.

Свойства внутренних состояний, представленные в наивной картине мира предметно, далеко не всегда можно перевести на «обычный» (неметафорический) язык. В связи с этим в работе В.Ю. Апресян и Ю.Д. Апресян [2] было введено понятие «телесные метафоры души»: на основании сходства симптоматики определенных физиологических и эмоциональных состояний предлагается ввести в толкование обозначения эмоций компонент 'душа человека чувствует нечто подобное тому, что ощущает его тело, когда человек находится в таком-то физическом состоянии' и формулируются толкования для четырех эмоций, основанные на таком уподоблении (соответственно, страх – холод, страсть – жар, жалость – боль, отвращение – неприятный вкус). Применение понятия «телесная метафора души» выходит за пределы толкования эмоций. Имеется, по крайней мере, три сферы, где оно себя обнаруживает: это внутренняя форма обозначения эмоций (которая часто оказывается основана именно на такой метафоре), фразеология и синхронная полисемия «физическое

действие/состояние – душевное состояние». Многие обозначения эмоций в русском языке основаны на уподоблении ощущений души ощущениям тела (горе – горький).

Эмотивный текст, являясь коммуникативной реализацией языковых возможностей, также метафоричен. Так, в приведенном далее контексте эмоциональное состояние представлено через градацию: *Теперь же, когда меня окутывал непроницаемый, холодный мрак и перед глазами неистово кружились дождевые капли, а над головой жалобно стонал ветер, когда я вокруг не видел ни одной живой души, не слышал человеческого звука, душу мою наполнял неопределенный и неизъяснимый страх.* [Чехов А.П. Страшная ночь, т. 2, с. 93]. Метафора *душу мою наполнял страх* строится на том, что душа субъекта предстает как сосуд, вместилище, а эмоция – как жидкость.

Подобное выражение чувства содержит следующее предложение: *Душу мою постепенно наполнял неизъяснимый страх...* [Чехов А.П. Ночь на кладбище, т. 4, с. 190]. Заметим, что в приведенном контексте используется предикат – глагол несовершенного вида с процессуальным значением; в данном контексте его сочетание с обстоятельством степени (*постепенно*) говорит о протяженности во времени процесса возникновения описываемой эмоции. Еще одно предложение: *Я вскрикнул, сделал шаг к двери и, полный ужаса, отчаяния, изумления, закрыл глаза...* [Чехов А.П. Страшная ночь, т. 2, с. 94] – содержит метафору, причем «сосудом» для эмоции предстает субъект целиком, охваченный гаммой чувств, в числе которых ужас, максимальное по интенсивности проявление страха. «Вместилищем» эмоции для внешнего наблюдателя за субъектом эмоционального состояния могут выступать и глаза: *Оглянувшись назад, он увидел два больших женинных глаза, обращенных на него и полных удивления, ужаса, гнева...* [Чехов А.П. В потемках, т. 5, с. 122].

Смысловой актуализации эмотива в тексте служит также и синтаксис: *Этот неопределенный, но понятный вам страх не оставил меня и тогда, когда я, взобравшись на четвертый этаж дома Трупова, отпер дверь и вошел в свою комнату* [Чехов А.П. Страшная ночь, т. 2, с. 94]. Здесь использована метафорическая каузативная конструкция, в которой эмотив выступает в роли неличного прямого субъекта, совершающего действие, сам же субъект эмоционального состояния – в позиции объекта; таким образом вновь передается независимость эмоционального состояния от воли его носителя.

Метафорично не только выражение эмоции, но указание на физиологические ощущения, связанные с эмоциональным переживанием: *Свободен я от предрассудков и давно уже отделился от нянюшких сказок, но, очутившись среди могил темною ночью, когда стонал ветер и в голове бродили мысли одна мрачнее другой, я почувствовал, как волосы мои стали дыбом и по спине разлился внутренний холод...* [Чехов А.П. Ночь на кладбище, т. 4, с. 191]. Контекст содержит фразеологическую единицу, сочетаемость которой актуализует план субъекта и позволяет репрезентировать интенсивность описываемой эмоции (*волосы мои стали дыбом*), и метафорическую модификацию модели эмоционального состояния (*холод разлился*), которые являются центром рематических групп.

Таким образом, русский язык предоставляет возможность адресанту выразить невыразимое, коим и является эмоция, благодаря использованию в речи метафор, ибо иная репрезентация эмоционального состояния в речи не представляется возможной.

#### **Библиографический список**

1. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций / Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 27-37.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976. – 382 с.
3. Виноградов В.В. Язык и стиль русских писателей: От Карамзина до Гоголя: Избранные труды. – М.: Наука, 1990. – 386 с.
4. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 204 с.
5. Зализняк А. Заметки о метафоре // Слово в тексте и в словаре: Сб. ст. к 70-летию акад. Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 82-90.
6. Мягкова Е.Ю. О некоторых проявлениях комплексного характера эмоциональной нагрузки слова // Психолингвистические исследования лексики и фонетики: Сб. науч. трудов. – Калинин: Издательство Калинин. гос. университета, 1983. – С. 99-108.
7. Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: Опыт психолингвистического исследования. – Воронеж: Издательство Воронеж. университета, 1990. – 106 с.

8. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. – Курск: Издательство Курск. гос. пед. университета, 2000. – 110 с.

9. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1986. – 815 с.

10. Чехов А.П. Собрание сочинений в 12-ти тт. – М.: Изд-во «Правда», 1985.

### **Сведения об авторе**

Минибаева Светлана Винеровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: sveta.minibaeva@yandex.ru

**УДК 81'243 (045)**

**Мухина Н.Б.**

### **КОНЦЕПЦИЯ ЦЕЛИ В ПСИХОЛОГИИ**

*Автор рассматривает категорию «цель» в психологической науке, раскрывает основные этапы и подходы психологов к исследованию данного понятия. В статье делается акцент на тех характеристиках цели, которые находят свое отражение в понимании цели с позиций лингвистической науки.*

*Ключевые слова: цель, речевая деятельность, результат, причина, целеобразование, субъект деятельности.*

**Mukhina N.B.**

### **IDEA OF PURPOSE IN PSYCHOLOGY**

*The author studies the category of “purpose” in psychology, discloses the basic stages and approaches of psychologists to the study of the notion. Much attention is paid to the purpose characteristics, which are reflected in the idea of purpose from the linguistic point of view.*

*Key words: purpose, speech activity, result, cause, purpose formation, subject of activity.*

В свете психологических исследований цель представляет собой «осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека» [1, с. 440]. Идея телеологического (телеология – описание событий, включающее поведение организмов, основанное на предполагаемом функционировании целей и/или интенций (намерений) [там же: 310]) (целевого) фактора в психологической науке выдвигается в связи с вопросом организации системы речевых действий. В большинстве исследований речевого общения в качестве онтологической предпосылки фигурирует мысль о несамостоятельности речевой деятельности, подчиненности ее целям другого вида деятельности. Цель статьи – рассмотреть психологические основы категории «цель», находящие отражение в лингвистических характеристиках данного явления.

Обзор исследований целевого фактора в системе человеческой деятельности с позиций психологической науки представлен в работе О.К. Тихомирова «Психология мышления». Автор утверждает, что в истории домарксистской психологии явлениям, которые описываются термином «цель», не уделялось достаточно внимания. По словам О.К. Тихомирова в современной психологической науке можно выделить четыре основных позиции по отношению к категории «цель»:

1. Категория «цель» объявляется ненаучной. Такой позиции придерживается американский психолог Б. Скиннер, описывающий поведение человека в терминах «стимул», «реакция», «подкрепление». При таком подходе поведение теряет свойство целенаправленности.

2. Целью называют любой полезный результат, ради достижения которого разворачивается поведение. Целесообразность и целенаправленность не различаются. Примером может служить «целевой бихевиоризм» Э. Толмена. В отечественной литературе аналогичное использование термина встречается в теории функциональной системы П.К. Анохина. В словаре психологических терминов цель определяется как конечное состояние, или условие, к которому направлено мотивированно разворачивающееся поведение и посредством которого эта последовательность завершается. Эта позиция характерна для натуралистических концепций, не различающих поведение животных и собственно деятельность человека.

3. Цель как конечная ситуация, заданная формальным описанием и достигаемая в ходе функционирования некоторой системы (техническое устройство, живой организм, человек). В этом значении тер-

мин используется в кибернетическом контексте: вопрос о различиях в целях функционирования технических систем, живых организмов и человеческих действий, как правило, просто не обсуждается.

4. Цель как осознанный образ будущих результатов, косвенно связанных с мотивом [2, с. 114].

Полярность точек зрения на цель как на неотъемлемый компонент человеческой деятельности стимулирует дальнейшее изучение данного феномена психологами. Так, цели рассматриваются в рамках физиологических и психологических трактовок теорий поведения. Первая гипотеза касается роли целевого фактора в организации системы речевых действий и того места, которое этот фактор занимает в общей мотивации речевого акта. Так, занимая позицию во внутренней структуре речевого акта, целевой фактор выступает в форме «задачи» действия, и человек планирует свои поступки с учетом ситуационных признаков, в условиях задачи и выбора плана действия. «Только имея эту задачу – обычно в виде «модели последующего действия» – мы можем успешно разделить те «этажи» структуры речевого поведения, которые заранее программируются или планируются (речевые действия) и те «этажи» или компоненты, которые определяются конкретными условиями деятельности (речевые операции)» [3, с. 220].

Вторая гипотеза выдвигается в свете функционирования механизма опережающего отражения действительности в процессе порождения речевого действия. Сторонники настоящей теории (Н.А. Берштейн, И.М. Фейгенберг) утверждают, что говорящий производит отбор целевой установки, прогнозируя тем самым фактор возможного «образа результата». Иными словами, выбор речевого высказывания направляется накопленным организмом вероятностным опытом и представляет собой выбор действия, наиболее вероятного с точки зрения достижения цели [3, с. 220].

Третий подход к цели речевого действия выдвигается Л.С. Выготским в свете основных постулатов психолингвистической теории. Ученый трактует речевое событие как деятельностный фрейм, обладающий рядом основных признаков, характерных для всякого рода деятельности. Среди таковых обозначен признак «целенаправленности, что резко отличает деятельностную парадигму от бихевиоризма во всех его модификациях, включая «психолингвистику первого поколения». Другими словами, любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие

промежуточной целью, достижение которой, как правило, планируется субъектом заранее. Деятельность в понимании школы Выготского имеет не столько детерминистский («почему»), сколько телеологический («зачем») характер, это «почему» определяет лишь постановку целей, но не сами действия, направленные на ее достижение» [4, с. 416].

Кроме того, рассматривая цель как детерминант деятельности, психологи неразрывно связывают её с детерминантами более высокого порядка – мотивационно-смысловыми структурами, которые регулируют процессы образования целевых детерминант. Так, Р.Р. Бибрих изучает цели в свете видов целеполагания, которые понимаются как последовательные фазы некоторого целостного процесса целеобразования [5]. Формирование цели организует деятельностное состояние человека. Цель действия, в том числе и речевого, делает ясной сформировавшаяся потребность его произвести. Для осуществления речевого действия у человека должно возникнуть соответствующее так называемое «потребностное состояние», и реализации его должны способствовать средства и условия, адекватно поставленной цели. При этом всегда есть альтернатива в средствах и способах достижения цели. «Всякий акт речи представляет собой как бы решение своеобразной психологической задачи, которая в зависимости от формы и вида речи и от конкретных обстоятельств и цели общения требует разного ее построения и применения разных речевых средств. То же относится и к пониманию речи» [6, с. 264].

Существует точка зрения, согласно которой теория поведения объясняет существование двух тесно связанных аспектов действия: аффективного и когнитивного. Согласно вопросу об отношениях между аффективной средой и знанием, чувства предписывают поведению цель, а интеллект снабжает поведение средствами. Но существует и такое понимание, когда цель рассматривается как средство и при котором финальность действия непрерывно меняется. Цели отводится роль «толчка», исходного момента действия [7, с. 232].

Н.И. Жинкин, рассматривая работу универсального предметного кода, описывает его с точки зрения двух его составляющих – универсальности и предметности. Как универсальный, согласно его трактовки, код объединяет людей разных социальных групп и национальностей, обеспечивая взаимопонимание, как предметный – отражает мир людей (предмет речи, мотивы, цели обсуждения предмета речи) [8,



с. 309]. Таким образом, универсальный предметный код отражает влияние составляющих коммуникативных и психологических условий общения, ведущее место в которых отводится цели общения.

Г. Гийом, изучая принцип, на котором основывается механизм психосистематики речевой деятельности, делает заключение, что в ходе выбора формы, наиболее приемлемой в данной ситуации общения, говорящий стремится достичь цели речи [9, с. 340] или речевого задания [там же: 343].

Кроме того, исследование категории «цель» в психологии не всегда носит самостоятельный характер, так, например, данная категория постоянно используется в учении о воле. При этом при анализе потребностей особое место уделяется процессам возникновения мотивов и потребностей, а цели остаются в тени.

Термин «цель» активно употребляется в психологической литературе в различных значениях, при этом недостаточное внимание уделяется термину «целеобразование» (т.е. порождение новых целей в индивидуальной или совместной деятельности). Ещё в 1975 г. А.Н. Леонтьев указывал на то, что процесс целеобразования не изучен в достаточной мере. В свое время С.Л. Рубинштейн писал о том, что «признание действия основной “клеточкой” или “ячейкой” психологии означает, что в действии психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии» [10, с. 175]. В дальнейшем данное суждение интерпретируется и даже развивается О.К. Тихомировым, который считает возможным продолжить эту фразу «...кроме порождения новых действий». Ученому-психологу представляется возможным, «используя общую схему строения человеческой деятельности (деятельность, действие, операция)», различать уровень анализа действий и уровень анализа деятельности, т.к., по его мнению, проблематика целеобразования локализована между этими двумя уровнями [2, с. 115].

В учении о действии человека термин цель, как правило, не использовался, заменяясь термином «ориентировочная основа деятельности». Однако, в дальнейшем многие психологи приходят к выводу о том, что нельзя подменять эти два термина, т.к. у человека ориентировочная основа может быть вербализованной и невербализованной (или синтезом того и другого), может относиться к наличной ситуации или возможностям ее изменения. Цель – это только такая ориентировочная основа действия, которая связана с отражением возможностей измене-

ния ситуации (будущий результат), с отражением в вербализованной форме, отражением, обязательно связанным с мотивом.

В психологической науке цель всегда связывается с образом результата, что дает основы для дифференциации три вида результатов, что немаловажно, так как «результат действия всегда содержит новое по отношению к цели». В связи с этим выделяют: реализованную цель, побочный продукт целенаправленного действия, результаты непровольной активности, включающиеся в процесс выполнения целенаправленного действия [2, с. 116].

В рамках исследования результатов речевой активности субъекта, интересен подход А.А. Леонтьева, который берет за основу своей классификации «характер» целевой направленности речи как результата речевой деятельности субъекта. Он предлагает различать:

а) речь как собственно речевую деятельность, цель которой заключается в том, чтобы построить высказывание как таковое;

б) речь как речевое действие, подчиненное неречевым задачам и включенное в речевую деятельность; цель речи в данном случае заключается в достижении конкретных практических результатов неречевой деятельности;

в) речь как деятельность речевого общения, целью которой является не непосредственное достижение конкретного практического результата, а установление контакта взаимоотношения с другими людьми, воздействие на знания, умения, систему социальных ценностей (убеждений), эмоциональное состояние другого человека или группы людей и так далее [11, с. 223].

В действии необходимо выделять не только различные результаты (прямые и побочные), но и разные цели (иерархия целей). Действие может оцениваться как в его отношении к той идеальной цели, которой он стремится, так и в его отношении к конкретной реальной цели, которой непосредственно соответствует данное действие [2, с. 117]. Исходя из данного положения, считаем возможным выдвинуть предположение о необходимости изучения иерархического характера целевой организации речевого действия и подчиненности речевой деятельности человеческой активности как таковой.

Для анализа эволюции цели в психологии существенное значение имеет когнитивная теория мотивации. Странники данной теории идут от мотива к познанию. Под когнитивными процессами в данном контексте имеют в виду планы, которые человек строит (имеются в виду сознательные планы), цели, которые человек перед собой ставит.

Ограниченность в трактовке целей и целеобразования в исследованиях заключается в том, что, по существу, вся познавательная активность субъекта, процессы постановки новых целей сводятся в значительной степени к актам выбора из некоторого множества предложенных заданий. Не анализируется процесс формирования цели на основе выбранного задания и сам процесс его выполнения [2, с. 262, 264].

Категория «цель» в психологии чаще всего описывается как организационное начало деятельности в конкретной ситуации общения, выделяя при этом возможные и невозможные цели. Так, изучив ситуативные условия осуществления деятельности, субъект принимает решение о выборе той цели, которая адекватна заданной ситуации. Кроме того, перед ним стоит задача осознания приемлемости или неприемлемости выбранной цели по их отношению к испытываемой потребности организатора действия. Методика комплексной регистрации процесса решения задач в условиях психологического анализа создает возможность изучения процессов порождения промежуточных целей, т.е. взаимодействия невербализованных предвосхищений, которые условно называются предцелями, и словесно формулируемых целей. Промежуточные цели различаются по своему характеру. Можно выделить три типа промежуточных целей. К первому относятся цели общего характера, т.е. такие положения, которые задают направление поиска и могут оказывать влияние на формулирование последующих целей, но не включают анализ конкретных элементов. Второй тип составляют конкретно сформулированные промежуточные цели с названием всех участвующих в преобразовании элементов и указанием к их дальнейшим действием. К третьему типу относят неполные, т.е. не до конца сформулированные, промежуточные цели, в которых субъект не полностью высказывает требования, представленные по ситуативным условиям [2, с. 126].

Итак, в лингвистическую науку тянется обширный концептуальный пласт, заимствованный из сфер психологического знания, направленного на исследование целевой составляющей в системе организации речевой деятельности говорящего: цель обуславливает формы речевого поведения говорящего; цель выполняет роль исходного момента действия; цель является универсальным условием организации речевой деятельности; цель является компонентом доречевой фазы речевой деятельности; постановка цели обусловлена ситуационными условиями общения; трактовка цели обусловлена результа-

том деятельности субъекта; исследование цели как иерархической сущности в системе речевой деятельности.

### *Библиографический список*

1. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
2. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
3. Леонтьев А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Изд-во «Наука», 1969.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1978.
6. Леонтьев А.Н. Речь / Психология. – М., 1948. – Гл. IX.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
9. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики // Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000.
11. Леонтьев А.А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. – 1974б. – № 6.

### **Сведения об авторе**

Мухина Наталия Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: mukhnat@yandex.ru

**УДК 811.111-26:659.13/.17**

**Николаева А.В.**

### **ШИРОКОЗНАЧНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ РЕКЛАМЫ**

*В статье рассматривается язык рекламы и широкозначные номинативные единицы текстов коммерческой рекламы на материале английского и русского языков. Автор приходит к выводу, что широкозначные единицы являются одним из пластов языка рекламы, используемым копирайтерами для создания привлекательного облика рекламируемого товара.*

*Ключевые слова: язык рекламы, широкозначные существительные, денотативный, сигнификативный и коннотативный компоненты значения слова.*

**Nikolaeva A.V.**

### **NOUNS OF BROAD MEANING IN ENGLISH AND RUSSIAN TEXTS OF COMMERCIAL ADVERTISING**

*The article analyzes the language of English and Russian texts of commercial advertising and particularly its lexemes of broad meaning. The author concludes that lexemes under study constitute the whole group of words of the language of advertising used by copywriters to create an attractive image of a product.*

*Key words: the advertising language, nouns of broad meaning, denotative, significative and connotative components of meaning of the noun.*

Целью данной статьи является выявление широкозначных номинативных единиц, характерных для текстов английской и русской коммерческой рекламы. Материалом исследования являются высоко-

абстрактные субстантивные лексемы английского и русского языков, соотносимые с понятиями, отражающими базовые параметры существования или деятельности: 1) предметность, 2) событийность, 3) выделенность в пространстве.

Широкозначные слова – это словесные знаки, имеющие широкую понятийную основу, позволяющую им широко употребляться. Понятийную основу таких существительных можно определить как любую данность, способную служить предметом мысли. Семантический потенциал таких лексем довольно беден и представляет собой тот случай, когда сигнификативная функция превалирует над номинативной функцией конкретного наименования класса предметов [6, с. 104].

Характерной чертой подобных слов является их широкая сфера употребления, замещение понятий, обозначающих любые факты и явления действительности, категориально-обобщенное сигнификативное значение, лакунарность, контекстуальная обусловленность. Н.-J. Schmid пишет, что подобные существительные могут выступать как средство манипуляции. Он называет такие существительные *shell-nouns*, причисляя к ним *case, chance, fact, idea, news, point, problem, position, reason, report, situation* и *thing*. Их использование с целью манипуляции имеет место особенно часто в речи политиков. Выбирая то или иное *shell-noun*, коммуникант дает характеристику определенному отрывку информации, называя одно и то же то нейтральным *aim* или *scheme*, то эмфатическим *effort* или *endeavour*, то эмотивным *wish* или *desire*. Очень часто политик называет то, что имеет отношение к нему самому как *facts, truths, advantages, central issues, important points*, а то, что касается его оппонента как *theories, hypotheses, problems, questions, dangers* [8, с. 8]. Отсюда можно сделать вывод о том, что, несмотря на ослабленное денотативное значение, подобные слова придают определенный смысл высказыванию за счет своих коннотаций и ассоциаций.

Широкозначные существительные способны обрамлять любой тип опыта, который невозможно или нежелательно передать обычным конкретным словом [5, с. 123-132]. К примеру, наиболее определенным и конкретным, по мнению Т.Н. Гарьковской, у слова *thing* является не его лексическое значение, а категориальное семантическое значение предметности, у существительного *way* – грамматическое категориальное значение класса качественных наречий. Исследователи выделяют два типа контекстов, необходимых для конкрети-

зации значения выделенных существительных: минимального в виде атрибутивного словосочетания и максимального, иногда выходящего за рамки одного предложения [2, с. 324-330].

В рекламных текстах им часто предшествуют оценочные прилагательные [4, с. 112]. Например:

Е.g.: (1) <...> Start a beautiful thing with money. [10]

(2) <...> This was about moving a company forward, forcing it to invent better ways to think. [11]

(3) <...> If you love truly remote wild and beautiful places, Corcovado Lodge is for you. <...> [12]

(4) Sometimes it takes a great idea to give power to good intentions.<...> [13]

(5) <...> Роскошные средства для волос. Профессиональный результат. [18]

(6) <...> Новое поколение отбеливания. Комплекс 5 минут <...> Легкий путь к белоснежной улыбке. [20]

(7) <...> Питательные ингредиенты дарят здоровый блеск и гибкость. <...> [20]

Нейтральные, т.е. не содержащие ни положительной, ни отрицательной оценки, в своем сигнификативном значении, широкозначные слова перенимают на себя оценку предшествующих прилагательных. К.А. Гузеева считает, что такие слова как thing и ему подобные способны выступать средством создания экспрессивности высказывания, которая особенно ярко проявляется в тех случаях, когда ему предшествуют прилагательные оценочного характера [3, с. 28].

(8) Черный жемчуг. <...> Поэтому только очищающие средства, соответствующие вашему возрасту, могут обеспечить идеальный уход за кожей. [17]. Широкозначному существительному средство предшествует оценочное прилагательное очищающие. Положительная оценка (хорошо) составляет коннотативный аспект его семантического значения: очищать –

1. Удалять грязь, нечистоты; делать чистым, отчищать. Освобождать от ненужного, лишнего. Отделять, освобождая от всего лишнего; совершенствовать.

2. Делать чистым по составу, освобождая от посторонних примесей, от чего-либо инородного.

3. Освобождать, избавлять от вредных, чуждых элементов [1]. Эта оценка распространяет свое влияние и на широкозначное суще-

ствительное. Подавляющее большинство широкозначных существительных используется именно в таком сочетании с атрибутом.

(9) Pantene разрабатывает все новые средства, чтобы сделать Ваши волосы еще более сильными и блестящими. <...> [17].

(10) <...> Итак, сформулируйте пять принципов здорового питания и получите в подарок инновационное средство для интенсивного моделирования фигуры <...> [17].

(11) <...> Воплощено благодаря передовым технологиям Bridgestone. <...> [18].

Они так же могут использоваться для создания отрицательного образа, чаще всего товара-конкурента. В этом случае, они приобретают отрицательную коннотацию из контекста (вредные, канцерогенные):

(12) <...> Никотиновый пластырь <...> Человек не получает вредные вещества ... <...> Электронная сигарета...<...> Этот способ позволяет избежать получения канцерогенных веществ <...> [19]

Или отрицательная оценка уже содержится в сигнификативном компоненте значения:

(13) АКВА МАРИС. Удаляет аллергены, избавляет от проблемы. <...> [17].

(14) Меньше, легче и мощнее! Миниатюрное решение большой проблемы. <...> все 275 деталей сделаны так, чтобы уменьшить размер и вес пылесоса, но при этом сохранить его функциональность и прочность. <...> [18], где проблема – сложный вопрос, требующий изучения, разрешения [1].

(15) Every day, you face lots of challenges. (Good thing we have lots of technology specialists to help.) No matter what the technology situation, CDW knows getting the right information is essential. That's why we have a team of technology specialists ready to help. They'll solve problems and create solutions. <...> [11] (problem – a thing that is difficult to achieve) [7]

(16) New Wet'n'Wild FRESH FACE SKINCARE ACNE. "Batting the best boarders in the world, no problem. Being on the winner's podium with a blemish on my face, no way." <...> Keeping your face clear shouldn't be one of your daily challenges. <...> [9], где A challenge is something new and difficult which requires great effort and determination [7].

Проанализировав более тысячи рекламных текстов на английском и русском языках, можно представить список широкозначных единиц, наиболее часто используемых рекламистами: thing, people, way, place, business, средство, технология, вещество, ингредиент,



компонент. В основном они используются в сочетании с атрибутом и используются для создания положительного образа товара или отрицательного образа товара-конкурента. Широкозначные существительные – неотъемлемые элементы рекламного текста, поскольку способствуют реализации основных задач рекламного текста: с одной стороны, они описывают преимущества товара, с другой – позволяют избегать представления ложных обещаний.

### ***Библиографический список***

1. Ефремова Т.Ф. Большой современный толковый словарь русского языка. – 2006, 180 тыс. статей [электронный ресурс] (к версии АBBYY Lingvo x3).

2. Гарьковская Т.Н. О когнитивном потенциале существительных с широким значением и их функционировании в дискурсе (на материале английского языка) // Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. – С. 324-330. Режим доступа – <http://www.philology.ru/linguistics3/garkovskaya-04.htm>

3. Гузеева К.А. Функционирование десемантизированного существительного в диалогических единствах // Теория и методы исследования текста и предложения. Межвуз. сборник науч. трудов. – Л., 1981. – С. 27-31.

4. Николаева А.В. «Пустые» прилагательные в англоязычных рекламных текстах // Вестник Челябинского государственного университета. – Выпуск 26. – Искусствоведение. Филология. – №30. – 2008. – С. 108-112.

5. Раздабарина Ю.А. Матричный формат знания как когнитивная основа существительных широкой семантики русского и английского языков // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – Филология. – Том 7. – № 3 – 2011. – С. 123-132.

6. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принципы семиологического описания лексики). – М.: «Наука», 1986. – 240 с.

7. Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary. New Digital Edition 2008 © HarperCollins Publishers, 2008.

8. Schmid H.-J. English Nouns as Conceptual Shells. From Corpus to Cognition. – Berlin-New York: Mouton de Gruyter. – 2000. – 457 p.

### **Список периодических изданий**

1. Cosmopolitan, August, 2015
2. Family Circle, July 14, 1998
3. Forbes, February 12, 2007
4. Forbes, February 26, 2007
5. Reader's Digest, November, 2002
6. Sunday Express, November 23, 2003
7. Sky. A Traveling Magazine, August, 2008
8. STORY, июнь, 2010.
9. STORY, апрель, 2011.
10. Коллекция Караван историй №8, 2015
11. Л'Этуаль, декабрь 2014
12. Л'Этуаль, август 2015

### **Сведения об авторе**

Николаева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: Stasy79@list.ru

**УДК 81-114.2**

**Новосёлова Л.В.**

### **ПЕРЕВОД И ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*В статье рассматриваются проблемы межкультурной коммуникации, факторы, влияющие на языковую картину мира, социальные, территориальные, профессиональные диалекты, а также совокупность требований к переводам на определённом этапе истории.*

*Ключевые слова: коммуникация, фактор, диалект, перевод, требование, совокупность.*

**Novosyolova L.V.**

### **TRANSLATION AND FEATURES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

*The article deals with the problems of intercultural communication, factors influencing the language picture of the world, social, territorial,*

*professional dialects, as well as a set of requirements for translation at a certain stage of history.*

*Key words: communication, factor, dialect, translation, requirement, the totality.*

В последнее десятилетие проблемам межкультурной коммуникации уделяется особенно пристальное внимание в силу большей открытости мира, усиления миграционных процессов, развития различных средств коммуникации. Человечество вступило в эпоху глобального билингвизма, при котором люди учатся вести коммуникацию на двух языках – родном и одном или нескольких иностранных. Вопросы межкультурного общения занимают специалисты различных областей знаний: историки, философы, психологи, (в том числе этнопсихологи), преподаватели, работающие с иностранными учащимися, а также преподаватели, ведущие подготовку будущих специалистов в этой области и читающие различные курсы: этнолингвистика, лингвокультурология, лингвострановедение и др. Результаты исследования лингвистов, изучающих распространение и вариативность английского языка, привели к созданию теории WorldEnglishes, которая фиксирует многообразие вариантов английского языка как посредника, используемого в речевом общении в различных культурах. Стало очевидно, что профессиональное владение, как самим иностранным языком, так и основными умениями и навыками речевого общения с его носителями, в настоящее время необходимо.

При общении на родном языке мы не только стремимся передать друг другу информацию, но и наше отношение к ней. При этом мнения коммуникантов могут расходиться в силу разницы во взглядах, возрастных особенностей, социального положения и так далее, но информация будет воспринята. В данном случае коммуниканты имеют нечто общее: их связывает общая культура, общий культурно-исторический фон, поскольку процесс овладения родным языком одновременно предполагает и процесс овладения общей для всех носителей данного языка культурой.

В рамках разных культур на разных этапах развития к переводам предъявлялись неодинаковые требования. Этим требованиям должен был удовлетворять не только выбор текстов для перевода, но и избираемая переводчиком стратегия. Отчасти выбор стратегии мог определяться характером переводимых текстов или теоретическими установками самих переводчиков. Так, переводчики религиозных текстов,

благоговейно относившиеся к каждой букве священного оригинала, стремились к максимально буквальному его воспроизведению, даже в ущерб смыслу и нормам языка перевода. Напротив, многие переводчики художественной литературы весьма вольно обращались с оригиналом. Выдающиеся русские переводчики Карамзин и Жуковский создавали блестящие образцы вольного перевода, а Вяземский и Фет упорно отстаивали необходимость перевода буквального. Но в любом случае переводчикам приходилось учитывать отношение к их деятельности, преобладавшее в их культуре в данное время.

В современных культурах обычно относительно спокойно воспринимаются вольности переводчиков литературных произведений (которые к тому же нередко переводят с подстрочника или через третий язык) и предъявляют требования высокой точности к информативным (дипломатическим, коммерческим, техническим и пр.) переводам.

Г. Тури указывает и на зависимость характера перевода от жанра переводимого литературного произведения. Если перевод принадлежит к литературному жанру, отсутствующему или слабо развитому в принимающей культуре, то переводчики более тщательно сохраняют жанровые особенности оригинала. Напротив, в жанрах, хорошо развитых в принимающей культуре, переводы соблюдают требования этих жанров в данной культуре.

В случае общения представителей различных культур (и языков) значительную роль играет фактор, который принято называть «оппозицией культур», заключающейся в различиях языковой картины мира, в национально специфическом видении мира. Различия в сложившейся языковой картине мира представителей различных культур связаны со многими факторами: историческим развитием народа, экономическим и бытовым укладом, климатическими условиями, географическим положением, влиянием соседей и т.д. Все это делает процесс межкультурной коммуникации особенным, имеющим дополнительные сложности, которые могут сделать коммуникацию неэффективной, а в отдельных случаях вызвать коммуникативный сбой или даже коммуникативный шок. По мнению Леонтьева А.А. в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений и социальных стереотипов. Сознание человека всегда этнически обусловлено, «... видение мира одним народом нельзя простым “перекодированием” перевести на язык культуры другого народа».

Прежде всего, различия в употреблении средств языка связаны с проживанием людей, пользующихся одним и тем же языком, в разных странах или в разных частях одной страны. Если язык используется в нескольких странах, то в каждой из них он приобретает некоторые отличительные черты, в результате чего возникают национальные варианты этого языка. Так, существуют британский, американский и австралийский варианты английского языка и разновидности немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии, испанского языка в самой Испании, на Кубе и в ряде стран Латинской Америки. В пределах одной страны могут существовать некоторые различия в речи жителей отдельных территорий – так называемые территориальные диалекты. Английский язык в северо-восточных штатах США отличается от языка жителей южных штатов или штатов Среднего Запада, а немцы в Баварии говорят не так, как жители Берлина. Между некоторыми территориальными диалектами имеются лишь незначительные фонетические, лексические или грамматические различия, в других случаях эти различия настолько велики, что диалект может считаться отдельным языком. В некоторых странах диалектальные различия постепенно стираются, в других оказываются более устойчивыми.

В разных странах социальное расслоение общества, отражающееся в языковых особенностях, может быть различным.

Наиболее распространенными являются различия между речью людей, получивших стандартное школьное образование и овладевших общенародными языковыми нормами, и речью малообразованных людей, отклоняющейся в той или иной степени от литературной нормы. Подобные различия характерны для самых разных языков, что облегчает их воспроизведение в переводе.

Для переводческой практики весьма важно учитывать тот факт, что между социальными и территориальными диалектами часто существует тесная связь: территориальные различия обычно сохраняются в речи малообразованных людей и сглаживаются в процессе получения образования. Отдельный диалект может быть отграничен и географически, и общественным положением, то есть быть одновременно и территориальным и социальным. Таков, например, лондонский “кокни”, характерный для речи “низов” английской столицы. Благодаря наличию такой связи, дополнительная информация, репрезентируемая территориально-диалектными формами, может быть передана в переводе средствами малообразованной речи.

Некоторые трудности при передаче особенностей социальных диалектов могут возникнуть в связи с тем, что степень социального расслоения в разных странах различна, как и различна степень такого расслоения в языке. В таких случаях эквивалентность в переводе может устанавливаться между совершенно разными типами речи. Важно лишь, чтобы различия в речевых формах имели соответствующий социальный статус.

Речь моряков, солдат, студентов и разных профессиональных групп может обладать определенными особенностями, главным образом, в области лексики, которые выделяют в языке ряд профессиональных диалектов (или жаргонов). В большинстве случаев основные профессиональные группы можно обнаружить в разных культурах и при переводе могут быть использованы формы соответствующего профессионального диалекта.

Социально-культурное влияние на стратегию переводчика нередко отражается и на полноте воспроизведения в переводе содержания оригинала, вынуждая переводчика сокращать или полностью опускать все, что в принимающей культуре считается недопустимым по идеологическим, моральным или эстетическим соображениям.

Различные формы культурной детерминированности переводческой деятельности составляют своеобразную конвенциональную норму перевода – совокупность требований, предъявляемых обществом к переводам на определенном этапе истории.

Особенность переводческого билингвизма состоит, в том, что переводческий билингвизм имеет, как правило, асимметричный характер. У большинства переводчиков доминирует один язык, данный ему с молоком матери, и одна культура, впитанная вместе с этим языком. Этот язык и эта культура подчиняют себе другие, с которыми переводчику приходится сталкиваться в переводе. Через призму доминирующего языка и доминирующей культуры понимаются смыслы, заключенные в речевых произведениях на другом языке, воспринимаются факты другой культуры. Во-вторых, в процессе перевода оба языка присутствуют в акте речи и функционируют одновременно. И переводчику постоянно приходится преодолевать интерференцию языков и культур.

Таким образом, успешность межкультурной коммуникации зависит от многих составляющих в различных культурах, которые необходимо выявлять, сопоставлять и учитывать как в процессе обучения, так и в бытовой коммуникации. Например, немаловажным

фактором может стать категория времени и пространства, поскольку, как определяют ученые, имеются монокронные культуры, представители которых относятся ко времени упорядоченно, то есть делают дела одно за другим, по плану, и полихронные культуры, в которых дела выполняются как набор возможностей. Россия, в частности, относится к стране с преобладанием полихронной культуры отношения ко времени. В этой связи стоит обратить внимание на такие единицы обозначения временного параметра в русской культуре, как: сейчас, на днях, минуту/минуточку подождите, встретимся часов в шесть/семь и др.

Знакомство с другой культурой через язык несет в себе много позитивного помимо того, что облегчает и делает адекватным коммуникативный процесс. Позитивным в этом процессе изучения неродного языка и его культуры является то, что одновременно осознается и самобытность родной культуры, а также повышается ее оценка и значимость в ряду других языков и культур.

#### ***Библиографический список***

1. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальное и рациональное. – М., 1993.
2. Виссон Л. Русские проблемы английской речи. – М.: Р. Валент, 2007.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М., АСТ, 2007.

#### **Сведения об авторе**

Новосёлова Лариса Владимировна, доцент кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: noovlar@mail.ru

**ГОЛОС КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТНИЧЕСКОЙ  
ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ПЕРСОНАЖА В ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА**

*Статья посвящена анализу использования А.П. Чеховым образов голосов персонажей как детали их этнической характеристики. Утверждается, что этнические различия персонажей осознаются как их индивидуальные приметы, которые, тем не менее, не формируют каких-либо национальных различий в их психологии.*

*Ключевые слова: Чехов, голос, этническая деталь.*

**Polovinkina O.S.**

**THE VOICE AS CHARACTERISTIC OF ETHNIC BELONGING  
OF PERSONAGE IN THE CHEKHOV'S PROSE**

*The article is devoted to the analysis of Chekhov's usage of voices creating personages' shapes as the details of their ethnic belonging. It is claimed that personages realize ethnic differences only as individual features but not national, so they do not form differences in personages' psychology.*

*Key words: Chekhov, voice, ethnic detail.*

Полиэтнический состав населения Юга России естественным образом означает и многоязычие. Отражение речевых особенностей представителей разных народов, населяющих наш край, обнаруживается и в творчестве А.П. Чехова, родившегося и выросшего в этой среде.

В творчестве писателя именование или характеристика лица по этническому признаку или называние какого-нибудь предмета по принадлежности или происхождению к некоей стране не редкость. Так, с учетом данных «Частотного грамматико-семантического словаря языка художественных произведений А.П. Чехова» [1] и иных материалов Лаборатории общей и компьютерной лексикологии и лексикографии МГУ, можно видеть, что в творчестве писателя лексема *русский* употребляется 1127 раз. Но достаточно активно используются и другие этнонимы и однокоренные с ними слова (назовем для



примера группы однокоренных слов такого рода, не утверждая, что их выборка исчерпывающая): *француз, французик, французиска, французенка, французженка, французский, по-французски* – 416, *немец, немка, немецкий, по-немецки* – 316, *еврей, еврейка, еврейский, по-еврейски* – 151, *жид, жидененок, жидовка, жидовочка, жидовский, по-жидовски* – 136, *англичанин, англичанка, английский, по-английски* – 121, *хохол, хохлушка, хохлацкий, по-хохлацки* – 120, *цыган, цыганка, цыганский* – 88, *поляк, полячка, польский, по-польски* – 77, *грек, гречанка, греческий, по-гречески* – 75, *татарин, татарка, татарчонок* – 75, *китаец, китайка, китайский, по-китайски* – 73, *турок, турецкий, по-турецки* – 71, *италианец, итальянец, итальянка, итальяночка, итальянский, по-итальянски, по-италиански* – 57, *армянин, армянка, армяночка, армяшка, армянский* – 50, *грузин, грузинка* – 31, *испанец, испанский* – 31, *американец, американский, по-американски* – 24, *болгарин, болгарский* – 9, *португалец, португальский* – 8, *абхазец* – 7, *индус* – 6, *калмык, калмыцкий* – 6, *киргиз* – 2, *якут* – 2.

Не ставя перед собой задачи общего обзора функционирования подобной лексики в творчестве писателя, попробуем решить частный вопрос: как относился А.П. Чехов к полиэтническому составу Юга страны, что казалось ему важным или достойным внимания при описании жизни людей, связанных с различными лингвокультурами, в этой части России.

Для исследования было выбрано четыре произведения: «Красавицы», «Степь», «Огни», «Перекасти-поле». Именно в них содержатся косвенные упоминания о том, что действие происходит на Дону. В данных произведениях встречаются образы представителей различных этнокультурных сообществ, населяющих Донской край: украинского и армянского («Красавицы»), еврейского («Степь», «Перекасти-поле»), немецкого и греческого («Огни»). Поскольку одним из основных признаков этнической принадлежности человека является его язык (а значит, и речь), были отобраны фрагменты текста, эксплицитно указывающие на особенности произношения персонажей через использование слов *голос, тон, речь, говор, акцент, прононс*.

В двух случаях автор дает понять читателю, что его герои сталкиваются с жизнью людей, которые привыкли общаться между собой не по-русски. Оба раза это транслируется через незрелое (подростковое или детское) сознание. В «Красавицах» персонаж-гимназист, приехавший с дедом в дом к армянину, слышит *армянский говор*. Он

не понимает чужой речи, но улавливает по интонации, что говор этот *сердитый*. В «Степи», оказавшись на постоялом дворе у еврея Мойсея Мойсеича и став свидетелем его разговора с женой, Егорушка также не может понять чужого языка: «Мойсей Мойсеич говорил вполголоса, низким баском, и в общем его *еврейская речь походила на непрерывное “гал-гал-гал-гал...”*», а жена отвечала ему тонким индюшечьим голоском, и у нее выходило *что-то вроде “ту-ту-ту-ту...”*» [2, с. 39]. Восприятие мира создает у ребенка понятные его сознанию образы. Именно поэтому еврейская речь приобретает звукоподражательные и зооморфные черты.

Стоит отметить, что в анализируемых текстах присутствует субъективный взгляд рассказчика на описываемую ситуацию. В «Красавицах», «Перекасти-поле» и «Огнях» повествование ведется от первого лица, причем в последнем произведении от повествователя-автора эстафета передается повествователю-рассказчику. Повествование в «Степи» только на первый взгляд может показаться нейтральным, т.к. оно подсвечивается призмой восприятия ребенка – девятилетнего Егорушки.

В русской литературе существует герой, дающий идеальное представление о немецких качествах. Конечно же, это Штольц И.А. Гончарова – деятельный, энергичный человек. Барон фон Штенберг из «Огней» – немец по происхождению. Это человек, который, несмотря на молодой возраст (ему 23–24 года), не имеет внутреннего желания преобразовывать мир вокруг себя. Наблюдая за ним, повествователь сообщает: «Движения и *голос* его также были *покойны и плавны*, но его покой был совсем иного рода, чем у инженера» [2, с. 110]. У Ананьева покой уверенный, у студента – «душевное затишье, мозговая лень» (там же). Ананьев оживает во время спора, горячится, размышления на философские темы, характерные для русского человека, не трогают последнего. Фон Штенберг отвечает ему из простой вежливости, предпочитает не вмешиваться в ненужные пространственные рассуждения. Чехов как будто не случайно противопоставляет двух персонажей по этническому принципу. Но вряд ли стоит искать в Штенберге второго Штольца и полагать, что противопоставленность поведенческой манеры двух людей, встреченных первым повествователем в дороге, оказывается отражением их национальных характеров. Штенберг немец лишь по происхождению: «Только одни русые волосы и жидкая бородка, да, пожалуй, еще некоторая грубость и сухость черт лица напоминали о его происхождении от остзейских

баронов, всё же остальное – *имя, вера, мысли, манеры и выражение лица были у него чисто русские*» [2, с. 109]. Думается, здесь скорее можно утверждать, что контраст позиций создается разницей в возрасте и жизненном опыте героев (Ананьев уже прошел этап «мозговой лени», а студент находится именно на нем). Если посмотреть на речевое поведение обоих персонажей в другой, будничной ситуации, когда утром они тщетно пытаются объяснить мужику, что тот не по адресу привез котлы, они ведут себя совершенно одинаково, ср.: «– С какой же стати мы будем принимать? – кричал фон Штенберг. – Это нас не касается! Поезжай к инженеру Чалисову!» [2, с. 139]; «– На что мне сдались твои котлы? – кричал Ананьев. – На голову я себе их надену, что ли? Если ты не застал Чалисова, то поищи его помощника, а нас оставь в покое!» [2, с. 140]. Таким образом, писатель показывает, что национальная разница у людей, живущих в одном этнокультурном и социальном пространстве, со временем стирается.

Ситуации, когда я-повествователь сталкивается с армянской речью и представителем греческой национальности оказываются схожими. Во-первых, повествователь не видит того, кто говорит, в момент речи, ср.: «Убрав чайную посуду, *Маша* пробежала по ступеням, пахнув на меня ветром, и, как птица, полетела к небольшой закопченной пристройке, должно быть кухне, откуда шел запах жареной баранины и слышался *сердитый армянский говор*» [2, с. 163] и – «Она, значит, тебе наврала, а ты поверил! – раздался через минуту *громкий голос с сильным носовым проносом*» [2, с. 123-124]. В обоих случаях читатель вместе с персонажем слышит нечто чуждое в голосах (в первом примере мальчик-гимназист в сознании фиксирует, что люди, к которым он приехал с дедом, нерусские, поэтому вслед за старым армянином он именуется девушку *Маша*, а затем отмечает, что армянский говор *сердитый*; во втором фрагменте рассказчику режет ухо *сильный носовой прононс* полугрека-полурусского – мужа Кисочки). Но в обоих случаях главной является не этническая принадлежность владельца голоса, а тот диссонанс, которым этот голос звучит с эмоциональным состоянием слушающего персонажа. В «Красавицах» мальчик очарован красотой Маши (тоже армянки!), в «Огнях» рассказчику неприятно появление мужа Кисочки, который выступает как помеха в ее оболщении. Почти такую же помеху создает и гость мужа. Не случайно рассказчик передает свое впечатление о них обобщенно: «Проходя мимо двери, *оба они равнодушно и мельком взглянули на меня и Кисочку*, и мне показалось, что *оба они были пьяны*.

<...> *Оба сидели через две комнаты от нас, громко говорили и, видимо, не интересовались ни Кисочкой, ни ее гостем»* [2, с. 123-124]. То есть указание на особенности звучания речи сигнализирует лишь об особой субъективности ее восприятия слушающими, это своего рода граница между реальной, неприглядной обстановкой и недостижимым миром прекрасного или желанного.

Равным образом при описании рассказчиком в «Красавицах» украинца (*хохла*) не подчеркивается никаких специфических производительных особенностей. Хотя, вероятно, персонаж и отмечает их в своем сознании наряду с особенностями одежды, однако важным ему кажется только тон (читатель может заключить, что работнику так же, как и гимназисту, просто хочется обратить на себя внимание красавицы Маши): *«Возле ходил хохол в длинной жилетке и в широких шароварах, хлопал бичом и кричал таким тоном, как будто хотел подразнить лошадей и похвастать своею властью над ними»* [2, с. 162]; *«Хохол, подгонявший лошадей, опустил бич, умолк и минуту молча глядел в сторону арб, потом, когда армяночка опять мелькнула около лошадей и перескочила через плетень, он проводил ее глазами и крикнул на лошадей таким тоном, как будто был очень огорчен»* [2, с. 163].

То, что автор ощущает производительные особенности нерусской речи, очевидно. Но они не перекладываются на отдельную личность, а являются внешним маркирующим признаком всего народа. Не зря Кисочка в «Огнях», не отмеченная национальным признаком, в возбужденном состоянии начинает говорить именно с «хохлацким акцентом»: *«– Такая жизнь! – повторила она с ужасом и нараспев, с тем южным, немножко хохлацким акцентом, который, особенно у женщин, придает возбужденной речи характер песни. – Такая жизнь! А, боже мой, боже мой, что же это такое? А, боже мой, боже мой!»* [2, с. 128]. В этом фрагменте повествователь вспоминает о напевности украинского произношения, его эмоциональной насыщенности.

В двух произведениях из четырех анализируемых читатель знакомится с персонажами-евреями. И в обоих произведениях внимание сосредоточивается на их особой речевой манере.

В рассказе «Перекати-поле» я-повествователь не сразу осознает, что отличает содержание речи и сам выговор его случайного соседа: *«В его “одолжил” и “кушать” слышалось тоже что-то типичное, имевшее очень много общего с характерным в лице, но что именно, я*

*всё еще не мог никак понять»* [2, с. 256]. Однако через некоторое время он определяет этническую принадлежность собеседника: *«Теперь я уже понял то, чего раньше никак не мог понять на его лице: и толстые губы, и манеру во время разговора приподнимать правый угол рта и правую бровь, и тот особенный маслянистый блеск глаз, который присущ одним только семитам, понял я и “одолжил”, и “кушать”»* [2, с. 257]. Заставляет ли это как-то по-особому относиться к новому знакомому? Нет, повествователь-наблюдатель ставит его в один ряд с другими людьми, такими же, как тот, скитальцами, вне зависимости от их национальности: *«Не далее как на аршин от меня лежал скиталец; за стенами в номерах и во дворе, около телег, среди богомольцев не одна сотня таких же скитальцев ожидала утра, а еще дальше, если сумеет представить себе всю русскую землю, какое множество таких же перекати-поле, ища где лучше, шагало теперь по большим и проселочным дорогам или, в ожидании рассвета, дремало в постоялых дворах, корчмах, гостиницах, на траве под небом...»* [2, с. 263].

Акцент оказывается некой внешней приметой, легко улавливаемой на слух. Особенно заметным он становится в ситуации эмоционального возбуждения говорящего, ср.: *«— Что будешь делать! — продолжал он, и чем ярче воскресало в нем прошлое, тем сильнее чувствовалась в его речи еврейский акцент»* [2, с. 258]; *«... Соломон голосом глухим и сиплым от душившейся его ненависти, картавя и спеша, заговорил об евреях; сначала говорил он правильно, по-русски, потом же впал в тон рассказчиков из еврейского быта и стал говорить, как когда-то в балагане, с утрированным еврейским акцентом»* [2, с. 40]. Однако сама по себе этническая принадлежность индивида к евреям для автора не становится основанием для какого бы то ни было однозначного – положительного или отрицательного – отношения к личности. Об этом говорит хотя бы тот факт, как изображены два родных брата-еврея – Мойсей Мойсеич и Соломон. Первый стремится продемонстрировать постояльцам, которых считает значимыми, свое радушие и готовность услужить, поэтому говорит, все время меняя тембр и темп, то *«тонким певучим голосом, задыхаясь, суется»* [2, с. 30], то *«таким диким, придушенным голосом, как будто тонул и звал на помощь»* [2, с. 31], то *«забормотав вполголоса»* [2, с. 41]. Второй не хочет ни перед кем пресмыкаться и поэтому чаще всего *насмешливо молчит*.

В целом исследование приводит к заключению о том, что А.П. Чехов воспринимает Юг России как общий дом людей разной этнической принадлежности. Он признает, что у каждого народа могут быть свои привычки, понимает, что русский язык родной далеко не для всех. И тем не менее у людей одни и те же проблемы и трудности. Более того, этнические различия либо стираются со временем, либо не создают сколько-нибудь значительных различий в психологии людей.

### **Библиографический список**

1. Частотный грамматико-семантический словарь языка художественных произведений А.П. Чехова с электронным приложением / Кукушкина О.В., Суровцева Е.В., Лапонина Л.В., Рюдигер Д.Ю. Под общ. ред. Поликарпова А.А. – М.: МАКС Пресс, 2012. – 571 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~lex/chehov.html>.

2. Чехов А.П. Перекати-поле; Степь; Красавицы; Огни // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. – Т. 6. [Рассказы, повести], 1887; Т. 7. [Рассказы, повести], 1888–1891. – М.: Наука, 1985.

### **Сведения об авторе**

Половинкина Ольга Сергеевна, магистрант, Южный федеральный университет, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации. E-mail: [green26april@gmail.com](mailto:green26april@gmail.com)

**УДК 81-114.2**

**Романенко Л.А.**

## **МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ОБЪЕКТ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*В статье затронут вопрос об актуальности изучения метаязыковой рефлексии индивида в контексте антропоцентрической парадигмы лингвистических исследований.*

*Ключевые слова: метаязыковая рефлексия, индивид, антропоцентрическая парадигма.*

**Romanenko L.A.**

**METALINGUISTIC REFLECTION AS AN OBJECT  
OF MODERN LINGUISTIC RESEARCH**

*The article deals with the actuality of studying the metalinguistic reflection of a person in the concept of anthropocentric paradigm of the modern linguistic research.*

*Key words: metalinguistic reflection, person, anthropocentric paradigm.*

Современные лингвистические исследования, как известно, носят антропоцентрический характер, в контексте которого язык изучается с целью познания его носителя, а также выявления в языке человеческого фактора [5, с. 89]. Учёные справедливо отмечают, что «в лингвистике произошла смена ценностных ориентаций, наметилось стремление к изучению мыслительных процессов и социально значимых действий человека, лингвистика гуманизировалась» [5, с. 17]. Научный интерес «сместился от знаков к человеку, пользующемуся этими знаками» [Толстая, цит. по 5, с. 90], представление о человеке стало естественной точкой отсчёта для многих исследований, в центре которых «оказались процессы получения, обработки, хранения информации» [2, с. 17]. «Язык уже не рассматривается «в самом себе и для себя» (Соссюр), он предстаёт в новой парадигме с позиции участия в его познавательной деятельности человека» [2, с. 2], подвергается анализу «вместе с субъектами общения как часть культуры и общества» [1, с. 14]. Такая тенденция справедливо считается «важнейшим достижением современной лингвистики» [5, с. 2].

Антропоцентрическая парадигма современных лингвистических исследований, поставившая новые задачи в изучении языка и требующая новых методик его описания, новых подходов при анализе его единиц, категорий и правил, активизировала научный интерес к метаязыковой рефлексии.

В современной лингвистике под термином метаязыковая рефлексия понимается отражение деятельности метаязыкового сознания, которое, в свою очередь, является «совокупностью знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, их формальной и смысловой соотносительности, функционировании, развитии и т.д.» [А.Н. Ростова, цит. по 6, с. 6].

Другими словами, метаязыковая рефлексия – это:

1) операция метаязыкового сознания по интерпретации какого-либо факта языка или речи;

2) словесно оформленное отражение подобной операции [6, с. 4].

Метаязыковая рефлексия – есть отражение совокупности суждений индивида о языке и речи. Она выступает как функция метаязыкового сознания, которое, по представлению исследователей, входит как часть в языковое сознание, то есть в «практическое сознание, управляющее повседневной речемыслительной деятельностью». Метаязыковое сознание выступает одновременно и как механизм деятельности, и как «хранилище» метаязыковой информации [Н.Д. Голев, цит. по 6, с. 7].

Таким образом, метаязыковая рефлексия представляет собой суждение (мнение) человека по поводу того или иного языкового/речевого факта, высказанного самим индивидом, его собеседником или другим лицом. Подобные суждения, вербально реализованные в устных или письменных высказываниях, выражаются при помощи специальных сигналов метаязыковой рефлексии [6, с. 99].

Известный современный учёный Марина Робертовна Шумарина в своей монографии «Язык в зеркале художественного текста» (2011 г.) представила подробную классификацию сигналов метаязыковой рефлексии, основные группы которых назвала «прямыми сигналами» и «косвенными сигналами». Прямыми сигналами являются собственно метаоператоры, а именно: метаязыковые термины (слово, сказать...), вводные конструкции (точнее говоря, как говорят в Одессе...), модальные слова и частицы (так называемый, дескать, мол...), конструкции, оформляющие чужую речь, графические выделения, знак ударения, многоточие, тире и другие.

К косвенным сигналам в работе М.Р. Шумариной отнесены аналогии метаоператоров (конструкции с семантикой тождества, вставки, вопросно-ответные единства, диалогическая цитация, нестандартная графика, пунктуация и др.) и нулевые метаоператоры (соположение единиц со сходным планом выражения, нарушение языкового стандарта и т.п.)

В качестве примеров метаязыковых высказываний (рефлексивов) можно указать следующие рассуждения героев художественных текстов:

Пример 1. Из-под черного шейного платка белели маленькие брыжи сорочки – «лисея», как называли черноморские моряки, но-



сившие их, отступая от формы, даже и в николаевские времена (К. Станюкович. Смотр).

Пример 2. Дело обычное: сколько звезд вышло из секретарш и экономок посредством, как бы это выразиться, личного обаяния (М. Веллер. Миледи Хася).

Приведённые примеры иллюстрируют происходящие в сознании героя оценочные операции по поводу лексического значения слова (пример 1). Прямым сигналом включения метаязыковой деятельности является конструкция: как называли. Пример 2 демонстрирует рефлексию говорящего по поводу точности выражения своей точки зрения. Прямым сигналом в данном примере является конструкция: как бы это выразиться. Анализ примеров рефлексивных высказываний о языке и речи, выявляемых на различном эмпирическом материале, дают возможность оценивать творческие способности наивного лингвиста, его роль в истории развития языковых процессов.

Таким образом, в текстах художественной прозы найдены высказывания героев, свидетельствующие о том, что их сознанию свойственны процессы, направленные на достижение максимальной степени точности и правильности мысли, которую они транслируют. Для героев важно установить контакт со слушателем и понять, является ли он, говорящий, понятым в полной мере собеседником.

Как указывают многие научные исследования в области метаязыковой рефлексии, подобные мыслительные операции, основное назначение которых – установить контакт со слушателем, довольно частое явление в коммуникации различных сфер деятельности: от научно-профессиональной до обыденной или бытовой.

Обращение лингвистов к высказываниям, имеющим контакто-устанавливающую функцию, обусловлено идейными представлениями многих знаменитых учёных о языке, его сущности и роли в человеческом обществе.

Феномен метаязыковой деятельности индивида в лингвистике рассматривается со времён основоположника общего языкознания В. фон Гумбольдта (1766-1829), который связал происхождение языка со становлением самосознания человека и развитием рефлексии: «Язык начинается непосредственно и одновременно с первым актом рефлексии».

Предпосылками научного разговора о метаязыковой рефлексии также считаются рассуждения о языке других классиков отечественной и зарубежной лингвистики, придававших большую роль именно

народному языку. Крупнейший русский и польский языковед Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ (1845-1929) писал: «чутье языка народом не выдумка, не субъективный обман, а категория (функция) действительная, положительная, которую можно определить по ее свойствам и действиям, подтвердить объективно, доказать фактами». Леонард Блумфилд (1887-1949), величайший американский учёный, заложивший основу современной лингвистики, считает, что язык играет в нашей жизни настолько огромную роль, мы принимаем его, «подобно дыханию или ходьбе, за нечто само собой разумеющееся» [6, с. 1].

В современной науке толкование термина метаязыковая рефлексия традиционно связывают с именем крупнейшего лингвиста XX века Романа Осиповича Якобсона (1896-1982), выделившего среди других функций языка метаязыковую, которая позволяет говорящему или слушающему проверить, «пользуются ли они одним и тем же кодом». Метаязыковая функция реализуется в предложениях, основное назначение которых – установить, продолжить или прервать коммуникацию, проверить, работает ли канал связи («Алло, вы меня слышите?»), привлечь внимание собеседника или убедиться, что он слушает внимательно («Ты слушаешь?», а на другом конце провода: «Да-да!»), «Я вас не совсем понимаю, что вы имеете в виду?» – спрашивает слушающий, а говорящий, предвосхищая подобные вопросы, спрашивает сам: «Вы понимаете, что я имею в виду?» Подобные предложения принято называть метаязыковыми высказываниями. Они широко используются в процессе изучения языка (родного и, в особенности, иностранного). Утрата способности к метаязыковым операциям, по мнению Р.О. Якобсона, – есть афазия [7, с. 8].

Метаязыковые контексты (метаязыковые рефлексивы) вербально выражают суждение индивида о языке и речи, представляют собой высказывания или группы высказываний, в контексте которых факт языка или речи получает метаязыковую оценку. Рефлексив, в данном случае, может быть самостоятельным текстом, но может (что бывает гораздо чаще) входить в состав дискурса как отдельный речевой шаг на пути к достижению коммуникативной цели.

Изучение метаязыковых высказываний рядовых носителей языка сегодня представляет собой актуальное направление лингвистической науки, поскольку «именно через обыденное сознание выявляется понимание человеком мира, его система ценностей, социальных, культурных, коммуникативных предпочтений, речезыковых норм». Ре-

флексивные рассуждения наивных лингвистов (рядовых носителей языка) по поводу тех или иных речевых/языковых фактов выявляют «объем и глубину знаний о мире, о языке, которые изменчивы во времени и неодинаковы для разных индивидов и разных общностей людей (языковых, социальных, профессиональных)». Метаязыковая рефлексивная деятельность рядового носителя языка является отражением обыденного метаязыкового сознания, которое, в свою очередь, «выступает как часть общественного сознания, охватывающая вопросы языка и речи» [4, с. 5].

До настоящего времени накоплен богатый материал, посвящённый изучению метаязыковой рефлексии, сделаны выводы о многоаспектности данного феномена, поскольку в метаязыковом сознании выделяются: «метаречевое сознание», «жанровое мышление», «метаграмматическое», «металексическое», «метариторическое», «метастилистическое» сознание и т.п. Следовательно, объектами метаязыковой рефлексии могут быть: как речь и мышление, так и грамматика, лексика, риторика, стилистика и т.д.

Немаловажным фактором, определяющим многоплановость характера и специфики метаязыковой рефлексии, является форма метаязыковой деятельности, которая может быть чувственно-интуитивной. В данном случае она принадлежит рядовому носителю языка. Также метаязыковая деятельность может представлять собой глубинную рефлексию профессионала-лингвиста, знакомого с тысячелетним лингвистическим опытом и использующего интеллектуальный аппарат, отделенный от чувственно-интуитивной рефлексии.

К настоящему времени в лингвистике различные формы метаязыковой рефлексии (от чувственно-интуитивной до глубинной) выявлены на основе анализа метаязыковой деятельности рядовых носителей языка, диалектоносителей, а также лиц, владеющих литературным языком и конкретных языковых личностей. Однако учёные свидетельствуют о существовании множества субъектов (в том числе групп субъектов), метаязыковая деятельность которых мало изучена.

Метаязыковая рефлексия рассматривается на различном эмпирическом материале: публицистических, художественных, научных и разговорных текстах, мемуарной прозе второй половины XIX века, текстах художественной прозы XIX, XX и первого десятилетия XXI вв., текстах традиционного и современного фольклора, а также рекламных текстах СМИ и сети Интернет. К анализу привлекаются произведения разных жанров: классическая проза, драматургия, дет-

ская литература, приключенческий и детективный роман, фантастика, любовный роман, юмористическая проза и т.д., а также произведения синкретичных жанров: эссе, литературные письма, литературные очерки, литературные дневники и воспоминания и т. п.

Анализ современных научных работ, посвящённых изучению метаязыковой рефлексии, позволяет сделать вывод о значительном многообразии языковых и речевых объектов, подверженных анализу рядового носителя языка. Так, объектом обыденной рефлексии может быть как целое высказывание, так и отдельное слово или словосочетание, т.е. сам знак [Чернейко, цит. по 7]. Объектом, на который направлена метатекстовая оценка, может быть: а) сам акт речи и б) текст и его фрагменты [Вежбицка, цит. по 7]. Большинство исследователей анализирует комментарии к словам и выражениям [Шварцкопф; Вепрева; Булыгина, Шмелёв и др., цит. по 7].

Большая работа по систематизации материала о метаязыковой рефлексии проделана автором монографии «Язык в зеркале художественного текста» (М.Р. Шумарина, 2011), в частности, перечислены основные классификации причин возникновения метаязыковой рефлексии. Н.А. Ростова выделяет следующие стимулы, приводящие к сбою автоматизма речевой деятельности: 1) наличие лакун в языковом коде говорящего; 2) оценка собственных речевых тактик; 3) ситуация речевых неудач и нарушения языковых норм; 4) нарушение норм речевого этикета; 5) непонимание из-за разных представлений о референтной ситуации; 6) прогнозирование говорящим ситуации непонимания с учетом различий в языковом коде собеседников [6, с. 9]. Другая классификация предложена Николаем Даниловичем Голевым, который указывает на пять аспектов речевой деятельности, требующих «включения» метаязыкового сознания: 1) планирование речи (иллокуция); 2) контроль за реализацией плана выражения (локуцией); 3) интерпретация речевых произведений получателем; 4) овладение языком; 5) некоторые специальные виды деятельности (работа учителя, писателя, журналиста, редактора).

Известный учёный, доктор филологических наук, Вячеслав Борисович Кашкин (1955-2014) объясняет активизацию метаязыковой рефлексии условиями «языкового контраста», т.е. при межкультурной коммуникации. Таким образом, основным стимулом возникновения метаязыковой рефлексии является переживаемая коммуникативная неудача или предвидение возможной неудачи.

Необходимость исследования метаязыковой рефлексии объясняется тем, что именно метаязыковые способности осуществляют «контроль и оценку человеком собственной речи и успешность коммуникации»... Для обеспечения успешности коммуникации каждому индивиду необходим постоянный контроль как за адекватностью вербализации (того, что сказал) замыслу (тому, что хотел сказать), так и за реакцией собеседника (насколько адекватно понял)». «Коммуникативные неудачи в повседневном общении свидетельствуют о том, что смысловое планирование высказывания, текущий контроль за реализацией плана и ориентировка в коммуникативной ситуации представляют сложную задачу для взрослого носителя языка» [3, с. 7]. Кроме того, метаязыковая рефлексия носителей языка представляет интерес для современных лингвистов, поскольку естественный язык – есть способ отражения окружающего мира человека.

В современных работах сформулированы актуальные задачи исследования метаязыковой рефлексии «наивных» говорящих. Среди них а) совершенствование терминосистемы, связанной с изучением обыденного метаязыкового сознания; б) описание различных видов метаязыковой деятельности (вербализованные и невербализованные, статические и динамические представления о языке; приемы «наивных пользователей»); в) создание типологической классификации наивных представлений о языке по разным параметрам; г) выявление соотношения научных понятий и бытовых представлений о языке; д) сопоставление обыденного представления о языке с представлениями из других сфер человеческого знания и познания; е) исследование статуса авторитета в языковой деятельности (авторитет учебника, словаря, носителя языка, эксперта и т. п.) [В.Б. Кашкин, цит. по 7].

Н.Д. Голев также указывает на ряд вопросов, которые нуждаются в ответах в первую очередь: а) каково соотношение обыденного метаязыкового и научного (лингвистического) сознания; какое место между этими понятиями занимают научно-популярная литература, псевдонаука, народная наука, любительская наука; б) в каком соотношении находятся понятия «обыденное метаязыковое сознание» и «наивная лингвистика»; в) какова специфика «наивной лингвистики» по сравнению с другими «наивными науками»; г) какие черты имеет народная лингвистика, каковы особенности языковой личности «наивный лингвист»; есть ли грань между научным графоманством и естественным стремлением обывателя самому разобраться в языке; имеет ли гносеологическую ценность наивная лингвистика;

д) существуют ли в профессиональной лингвистике проявления «научной наивности»; е) каково содержание понятия «лингвистическая мифология» [Н.Д. Голев, цит. по 7].

Многочисленные лингвистические исследования, достаточно широкий диапазон существующих задач, а также сопутствующая терминология (метаязык, метаоператоры, метатексты, метарефлективы, метаязыковые единицы, реакции, контексты, характеристики, представления, суждения, высказывания и мн. др.) свидетельствуют о существовании высокой значимости изучения феномена метаязыковой рефлексии не только для языкознания, но и для других наук (психологии, психолингвистики, этнопсихолингвистики, онтологии, теории и практики преподавания как родных так и иностранных языков).

### ***Библиографический список***

1. Баранов А.Г. Прагматика как методологическая перспектива языка. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2008. – 188 с.
2. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 296 с.
3. Овчинникова И.Г. Что такое метаязыковая способность. Научно-методический, культурно-просветительский журнал ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Выпуск №6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://philolog.pspu.ru/>
4. Трикоз Э.Л. Обыденная метаязыковая рефлексия носителя русского языка второй половины XIX века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01; [Место защиты: Вологодский гос. пед. ун-т]. – Вологда, 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/>
5. Хроленко А.Т. История филологии: учеб. Пособие / А.Т. Хроленко. – М.: ФЛИНТА, 2013. – 136 с.
6. Шумарина М.Р. Язык в зеркале художественного текста. (Метаязыковая рефлексия в произведениях русской прозы). Монография. М.: Флинта: Наука, 2011. – 328 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.litres.ru/>
7. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975

### **Сведения об авторе**

Романенко Людмила Алексеевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: ludmrom2014@yandex.ru

**УДК 81'42**

**Саттарова Р.В.**

### **АСПЕКТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА Д. КЭМЕРОНА**

*В статье рассматриваются некоторые факторы, оказывающие влияние на деятельность политического лидера. Данные факторы условно объединены нами в аспекты политического лидерства, обусловленные культурой, особенностями национального характера, ценностями и самопрезентацией.*

*Ключевые слова: политический лидер, ценность, самопрезентация, апелляция, дистанцирование.*

**Sattarova R.V.**

### **ASPECTS OF D. CAMERON'S POLITICAL LEADERSHIP**

*The article considers several factors influencing actions of a political leader. The factors are conventionally combined into aspects of political leadership conditioned by culture, national identity, values and self-presentation.*

*Key words: political leader, value, self-presentation, appeal, distancing.*

Политическое лидерство представляет собой многогранное явление, рассматриваемое рядом наук, таких как политология, лингвистика, психология. Деятельность политического лидера обусловлена многими факторами, некоторые из которых рассматриваются в данной статье в качестве аспектов политического лидерства. Целью данного исследования является выявление аспектов политического лидерства на материале политических выступлений действующего Пре-

мьер-министра Великобритании Д. Кэмерона за период с мая 2010 г. по ноябрь 2015 г.

Слово «лидер» происходит от английского существительного «leader» – ведущий, руководитель, которое, в свою очередь, происходит от глагола «lead» – руководить, вести, быть проводником. Лидером называют наиболее авторитетную личность группы, играющую центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе [1, с. 29]. Толковый словарь С.И. Ожегова и словарь-справочник по политической науке также подчеркивают авторитет и влияние в качестве составляющих лидера (dic.academic.ru). Политическое лидерство связано с осуществлением властных функций: интегративной (реализуется в интеграции интересов слоев населения в конкретной политической программе), координационной (выражена в корреляции деятельности властных институтов с принятой в обществе системой регулятивов, общественным мнением), прагматической (заключается в превращении целей и задач, стоящих перед обществом и формирующихся в идеологии, в конкретные программы действия).

Отметим, что в политологической литературе различают понятия «политический лидер» и «политический деятель». К лидерам принято относить лишь тех политиков, которые играют самостоятельную и ключевую роль в той или иной сфере политической жизни: президентов, премьер-министров, некоторых монархов, руководителей политических партий и их парламентских фракций, руководителей парламента, руководителей влиятельных общественно-политических движений. Они – главные действующие лица в политике. Политическими деятелями называют министров, многочисленных депутатов парламентов, членов руководства политических партий, руководителей местных органов власти, не играющих центральную роль в политике [1, с. 60].

На основе дискурс-анализа политических выступлений Д. Кэмерона считаем возможным выделить следующие аспекты политического лидерства:

1. Национально-культурный аспект, отражающий черты политических выступлений Премьер-министра, обусловленные культурой и особенностями английского национального характера.

Характерными чертами личности Д. Кэмерона являются самоконтроль, умение владеть собой, невозмутимость – черты английского характера, известные как «a stiff upper lip». Д. Кэмерон сдержанно



реагирует на обвинения в свой адрес, не выражает негативных или иронических эмоций, переходит в роль оратора и опровергает негативную информацию в свой адрес: «I don't accept that» (при этом опровержения подкрепляются фактами и/или цифрами: «There are 1.8 mln more people in work than when I became Prime Minister» (Leaders Debate Live)).

В качестве подтипа национально-культурного аспекта отметим аксиологический аспект политического лидерства. Как показал дискурс-анализ политических выступлений Д. Кэмерона, аксиологический аспект занимает центральную роль в речах Премьер-министра:

а) Следование букве закона, справедливость – высшая ценность: еще Р. Киплинг отмечал: «Саксы никогда не говорят серьезно, пока речь не заходит о справедливости и правах» (the Telegraph):

«Violence is not the way to resolve the political differences across the country»; «its actions are in flagrant breach of international law»; «Britain's own future depends on a world where countries obey the rules» (www.gov.uk); «As ever in the cause of freedom, democracy and justice, Britain will play its part»; «...the alternative of economic freedoms, democracy and the rule of law could build a better society and a better world» (the Independent).

б) Семья занимает центральное место как в жизни, так и в политике: «For me, nothing matters more than family. It's at the centre of my life and the heart of my politics» (the Telegraph).

Премьер-министр часто упоминает своих родителей: «He (Father) told me what he was most proud of. It was simple – working hard from the moment he left school and providing a good start in life for his family. [...] Family comes first» (the Independent), а также жену и детей: «As a husband and a father I know how incredibly lucky I am to have a wonderful wife and three amazing children. But in loving my family, and in reflecting on my own upbringing, I've also learned something incredibly important about the way that family and politics are inextricably linked» (the Guardian).

в) Апелляция к таким ценностям как семья, здоровье, образование, материальное благополучие, достойная старость, «полезная» иммиграция, единство наций и религий, безопасность встречается в большей части выступлений Д. Кэмерона. Более того, эти ценности пункт за пунктом рассмотрены в предвыборном Манифесте Консервативной партии, что имплицитно говорит о центральном положении аксиологического аспекта в лидерстве Премьер-министра («...those

British values of community, family and charity...»; «the world's best medical care»; «a place at an excellent school, lowered cap in universities», «a healthy economy that provides a good career for you with a decent income»; «a cut in Income Tax, elimination of the deficit in a sensible and balanced way», «dignity in retirement», «...those Muslim values – those British values», «...and in an increasingly dangerous and uncertain world, we will fulfill the most basic duty of government – to defend our country and keep it safe») (The Conservative Party Manifesto).

Эксплицитно же центральное положение аксиологического аспекта в лидерстве Премьер-министра находит выражение в таких его комментариях как, например: «Adhering to British values is not an option or a choice; it is a duty for those who live in these islands» (www.gov.uk).

2. Аспект позиционирования политического лидерства Д. Кэмерона представляет собой два центральных способа самопрезентации, к которым прибегает Премьер-министр:

а) апелляция к авторитетам – ярким представителям Консервативной партии. При этом зачастую апелляция осуществляется имплицитно:

1) «In May 2010, this party stood on the threshold of power for the first time in more than a decade. We knew then that it was not just the ordinary duties of office that we were assuming. We were entering into Government at a grave moment in the modern history of Britain. At a time when people felt uncertainty, even fear» (the Independent). Неуверенность и страх напоминают о Великобритании в период Второй мировой войны, когда именно представитель Консервативной партии – У. Черчилль – сумел в национальном масштабе изменить паническое мироощущение и помочь преодолеть такие настроения.

2) «We have spent the past 70 years working to keep the peace» (www.gov.uk). Упоминание о поддержании мира в течение 70 лет приводит к появлению образов великих Премьер-министров в истории Великобритании У. Черчилля, М. Тэтчер и некоторых других. Своей фразой Д. Кэмерон словно подчеркивает преемственность традиций, и образы авторитетов выбраны не случайно.

3) Во время встречи за закрытыми дверями на саммите ЕС в Брюсселе в сентябре 2014 г. согласно изданию International Business Times Д. Кэмерон заявил: «We run the risk of repeating the mistakes made in Munich in 38. We cannot know what will happen next. This time we cannot meet Putin's demands. He has already taken Crimea and we

cannot allow him to take the whole country» (www.ibtimes.co.uk). Тем самым он выразил оценку проводимой лидером России политики как агрессивной по отношению к событиям в Крыму. В этом он принял позицию своих партнеров по Евросоюзу и разделил, как всегда, мнение своего ближайшего союзника Б. Обамы.

б) дистанцирование от партии и позиционирование себя в качестве ведущего политика в истории Великобритании:

1) «Last December I was at a European Council in Brussels. It was three in the morning, there was a treaty on the table that was not in Britain's interests and twenty five people around that table were telling me to sign it. But I did something that no other British leader has ever done before...I said no – Britain comes first – and I vetoed that EU treaty» (the Independent). Во время саммита ЕС в Брюсселе в декабре 2011 г. Д. Кэмерон позиционировал себя в качестве сильного политика, которого не просто сломить и который в силах отстоять интересы своей страны.

2) «Therefore, at my instigation, the Council tasked the European Commission to begin work...»; «Britain played a leading role in helping to reach this agreement, including through a meeting I convened...» (www.gov.uk); «Of course some will argue that this is not compatible with free speech and intellectual inquiry. But I say: would we sit back and allow right-wing extremists, Nazis or Klu Klux Klansmen to recruit on our university campuses?» (the Independent).

Проанализированные нами выступления Д. Кэмерона позволяют сделать следующие выводы:

1. Политическое лидерство обусловлено несколькими факторами, которые можно условно объединить в два аспекта лидерства: национально-культурный (и аксиологический в качестве подтипа) аспект и аспект позиционирования.

2. Выделенные нами аспекты включают действия политического лидера, обусловленные культурой и особенностями национального характера, с одной стороны, ценностями – с другой и самопрезентацией – с третьей.

3. Самопрезентация политического деятеля осуществляется в двух диаметрально противоположных плоскостях: Д. Кэмерон осуществляет позиционирование себя в качестве преемника великого представителя Консервативной партии У. Черчилля, и в то же время ярко выражено его дистанцирование от представителей партии и позиционирование себя в качестве ведущего политического деятеля, который способен «держать удар» и отстаивать интересы своей страны.

### *Библиографический список*

1. Погорелый Д.Е. Политологический словарь-справочник. – Ростов н/Д.: ООО «Наука-Спектр», 2008. – 320 с.
2. Толковый словарь под редакцией С.И. Ожегова [Эл. ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova> (дата обращения 12.08.2015).
3. International Business Times: WWII Anniversary: David Cameron warns 'Don't Make Same Mistake with Putin as we Made with Hitler' [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.ibtimes.co.uk/wwii-anniversary-david-cameron-warns-dont-make-same-mistake-putin-we-made-hitler-1463795> (дата обращения 30.09.2014).
4. Leaders Debate Live (UK Election 2015) [Эл. ресурс]. – URL: [http://www.youtube.com/watch?v=7Sv2AOQBd\\_s](http://www.youtube.com/watch?v=7Sv2AOQBd_s) (дата обращения 20.08.2015).
5. The Conservative Party Manifesto 2015 [Эл. ресурс]. – URL: <https://www.conservatives.com/manifesto> (дата обращения: 12.08.2015).
6. The Guardian: David Cameron: parents separating can sometimes be best for children [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/aug/18/parents-separating-children-family-test-david-cameron> (дата обращения 20.11.2015).
7. The Independent: David Cameron addresses the United Nations General Assembly in New York [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.independent.co.uk/news/world/politics/david-camersons-speech-to-the-un-general-assembly-british-pm-warns-world-leaders-of-isis-murderous-9754380.html> (дата обращения 30.09.2014).
8. The Independent: Conservative Party Conference 2012 in Birmingham [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/conservative-party-conference-2012-in-birmingham-full-transcript-of-david-camersons-speech-8205536.html> (дата обращения 03.11.2013).
9. The Telegraph: David Cameron: 'Nothing matters more than family' [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/11040035/David-Cameron-Nothing-matters-more-than-family.html> (дата обращения 14.09.2014).
10. The Telegraph: Ten core values of the British identity [Эл. ресурс]. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/comment/telegraph-view/3618632/Ten-core-values-of-the-British-identity.html> (дата обращения 1.12.2015).
11. www.gov.uk: Emergency European Council on Ukraine: David Cameron's statement [Эл. ресурс]. – URL:

<https://www.gov.uk/government/speeches/emergency-european-council-on-ukraine-david-camerons-statement> (дата обращения 11.03.2014).

12. [www.gov.uk](https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-on-european-council-and-tackling-extremism): PM statement on European Council and tackling extremism [Эл. ресурс]. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/pm-statement-on-european-council-and-tackling-extremism> (дата обращения 10.09.2014).

13. [www.gov.uk](https://www.gov.uk/government/speeches/eu-meeting-on-ukraine-david-camerons-speech): The Gov. UK: EU meeting on Ukraine – David Cameron's speech [Эл. ресурс]. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/eu-meeting-on-ukraine-david-camerons-speech> (дата обращения 09.03.2014).

### **Сведения об авторе**

Саттарова Раксана Винеровна, ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, аспирант БашГУ. E-mail: [rahana.sattarova@gmail.com](mailto:rahana.sattarova@gmail.com)

**УДК 81.25**

**Сидоренко А.В.**

### **ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «СТРОИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ» В СЛОВАРЕ СОВЕТСКОГО ДЕТСТВА**

*В статье рассматриваются слова из арсенала детской речи 1980-х – 1990-х гг., обозначающие строительные материалы, используемые в игровых целях. Автор анализирует их в контексте употребления в фольклорных жанрах и устной речи.*

*Ключевые слова: детская речь, фольклор.*

**Sidorenko A.V.**

### **LEXICAL SET «BUILDING MATERIALS» IN THE DICTIONARY OF SOVIET CHILDHOOD**

*The article considers the words from the arsenal of the child's speech of 1980s – 1990s, denoting the building materials used for playing. The author analyzes them in the context of their use in folk genres and spoken language.*

*Key words: children's speech, folklore.*

Наполнение детства в разные исторические периоды, наряду с явлениями и предметами константными, имеет и переменные. К ним относятся повседневные практики, игры, игрушки и т.п. Так, для периода позднего советского и отчасти постсоветского детства, о котором пойдет речь в настоящей статье, характерными являются игры и забавы, связанные со стройплощадкой и использованием строительных материалов. Так, в Интернете нередко можно обнаружить свидетельства, подобные этому: «*Реально, для моего поколения Диснейленд был ничто, а вот строительство нового дома – это покруче всяких там америкосовских штучек-развлекучек!*» [6]. Игры на стройке – типичный мотив садистских стихов, многие из которых открываются зачином «*Маленький мальчик на стройке гулял (играл)...*» [2, с. 300-301]. Забавы со строительными материалами способствовали вхождению в активный запас детской речи ряда новых слов. Чаще всего ребёнок не знал литературных названий предметов, которые использовал в игровых целях, поэтому широко употреблялись их разговорные эквиваленты. Так, по крайней мере в 1980-х – 1990-х годах в городских дворах активно использовались в игровых целях *колбаса*, *хлопушка* и *липучка*, являющиеся распространёнными строительными материалами. *Колбасой* называли кусок материала-утеплителя черного цвета соответствующей формы: «*А почему не упомянута «колбаса»? Утеплитель для межэтажных перекрытий. С успехом использовался в качестве камер для велосипедов...*» [3]. В основе номинации здесь лежит общеязыковая метафора, соответствующий оттенок значения слова *колбаса* фиксируется и в толковом словаре – «о чем-либо, по форме напоминающем колбасу» [5, т. 5, с. 1138]. Также *колбасой* иногда называли кусок утеплителя «Вилатерм» (белого цвета), который чаще всего называли *хлопушкой*, поскольку дети применяли его для того, чтобы ударить по асфальту, издавая громкий хлопок. *Хлопушка* – популярное слово из арсенала детской речи, обозначающее ряд предметов, используемых в игровых целях: 1) «сложенный особым образом лист бумаги», который «при резком взмахе издаёт резкий хлопок-шелчок»; 2) «рождественская (позднее новогодняя) игрушка» [1, т. 2, с. 591].

Строительный материал, представляющий собой замазку (герметик) для швов, в детской среде именовали *липучкой*, поскольку эксплуатировалось его свойство прилипать к различным поверхностям: «*Липучка со стройки должна была быть у всех*» [3]. Такое употребление соответствует словарному значению слова: «что-либо липкое,

клейкое» [5, т. 6, с. 244]. Характерно, что и на современных Интернет-форумах (хотя описываемые забавы уже исчезли) соответствующие строительные материалы часто именуются народными, «детскими» названиями, поскольку официальные знакомы не всем. Так, автор следующего объявления, чтобы быть понятым аудиторией, использует разговорное название материала (здесь и далее оригинальные орфография и пунктуация авторов сохранены): *«Подскажите где купить вилатерм (утеплитель – колбаса) в розницу»* [7].

Другой автор прибегает к общеизвестному слову *липучка*: *«Вопщем для вклейки стекла так называемого сабачатника, нужна липучка вот эта. Зеленая такая была на пластелин похожая, но липнет сильнее гораздо»* [6].

Продолжая строительную тему, нельзя не упомянуть обладающее большой значимостью для мира советского детства слово *карбид* – «соединение металла с углеродом» [1, т. 1, с. 488] (по указанию С.Б. Борисова, обычно карбид кальция [1, т. 1, с. 489]). Это популярное (в силу легкодоступности) химическое вещество, используемое детьми для разнообразных развлечений. Самый простой способ использования карбида – бросить его в лужу и наблюдать эффектную реакцию с водой в виде шипения и образования пузырьков. *«Ну, а самые дерзкие набивали карбид в бутылку, заливали водой, затыкали пробкой и ждали, когда рванет»* (А. Макаревич. «Сам овца», 2000-2001). Карбид фигурирует в некоторых садистских стишках, например: *«Маленький мальчик наелся карбиду. / Вышли со свистом мозги на орбиту»; «Маленький мальчик делал раствор, / С экспериментом пошёл перебор. / Быстро в воде растворился карбид, / Больше в квартале никто не торчит».*

Нередким в детской речи было слово *гильза* («металлическая, закрытая с одного конца трубка, служащая оболочкой заряда для огнестрельного оружия: составная часть патрона» [5, т. 3, с. 100]) – атрибут мальчишеского мира, используемый в играх и декоративных целях. Чаще всего дети имели в своем распоряжении гильзы от строительных патронов. Наиболее распространенные способы их использования: 1) набить гильзу спичечной серой, закрыть плоскогубцами и бросить в костер; 2) сделать то же самое и положить на рельсы перед приближающимся поездом; 3) проткнуть и использовать в качестве брелока и т.д.

Куски *гудрона* («смолы, получаемой путём выварки битуминозных горных пород» [1, т. 1, 238]) активно использовались детьми в

качестве жевательной резинки: *«Может Орбит для кого и вкуснее, но я с удовольствием пожевала бы сейчас гудрона»* [3]. Гудрон упоминается как в садистских стишках (*«Маленький мальчик по стройке гулял, / В бочку с гудроном случайно попал...»*), так и в современной речи, например, в текстах демотиваторов: *«Гудрон не жевал – жизни не видел»*; *«Жевательная резинка «Орбит-гудрон»: вкус советского детства»*, *«Моя первая жвачка»* и т.п.

Слово *дюбель* (отсутствующее в большинстве толковых словарей русского языка) нельзя отнести к общеупотребительным, однако оно было составной частью языка советского детства, поскольку предмет, обозначаемый им, использовался в игровых целях, а именно: *«В асфальте дюбелем пробивается ямка, в нее крошится сера от спичек, опять вставляется дюбель, после чего сверху на это дело роняется кирпич»* [8].

Таким образом, лексика, обозначающая строительные материалы, используемые в игровых целях, в детской речи 1980-х-1990-х гг. включала в себя как кодифицированные лексические единицы (*карбид, гудрон, гильза, дюбель*), так и некодифицированные (*колбаса, хлопущка, липучка*). Многие из них нашли отражение в фольклорных жарах, некоторые стали употребительными в разговорной речи наименованиями строительных материалов (*липучка, колбаса*).

#### **Библиографический список**

1. Борисов С.Б. Русское детство XIX – XX вв.: культурно-антропологический словарь: в 2 т. – СПб: «Дмитрий Буланин», 2012.
2. Карпухин И.Е. Русский детский фольклор в Башкортостане. – Уфа: Башкирская энциклопедия, 2013. – 654 с.
3. Музей СССР «20-й век» [Электронный ресурс] // <http://20th.su/2011/04/14/strojki-mesto-dlya-igr-sovetskix-detej/> (Дата обращения: 07.12.2015).
4. НГС. АВТО. [Электронный ресурс] // <http://auto.ngs.ru/forum/board/auto/flat/1879636695/?fpart=1&per-page=50> (Дата обращения: 07.12.2015).
5. ССРЛЯ: Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. / Под ред. В.И. Чернышёва. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1950 – 1965.
6. Я плакал. [Электронный ресурс] // <http://www.yaplakal.com/forum7/st/0/topic1240050.html> (Дата обращения: 07.12.2015).



7. Nash Gorod.ru. Тюмень. [Электронный ресурс] // [http://www.nashgorod.ru/forum/archive\\_viewtopic.php?f=70&t=317796](http://www.nashgorod.ru/forum/archive_viewtopic.php?f=70&t=317796) (Дата обращения: 07.12.2015).

8. Pikabu. [Электронный ресурс] // [http://pikabu.ru/story/a\\_kto\\_nibud\\_eshche\\_pomnit\\_\\_496919](http://pikabu.ru/story/a_kto_nibud_eshche_pomnit__496919) (Дата обращения: 07.12.2015).

### **Сведения об авторе**

Сидоренко Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: alexeysidorenkoff@gmail.com

**УДК 81-114.2**

### **Солодуха А.Е., Немчина Е.И. ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА**

*В статье рассматривается ряд проблем, связанных с теорией делового дискурса. Анализ коммуникативных стратегий делового дискурса приводит к выводу о том, что специфика делового дискурса способствует разработке эффективных методических приёмов, необходимых для адекватной передачи информации в процессе межкультурной деловой коммуникации.*

*Ключевые слова: деловой дискурс, коммуникативные стратегии, речевые тактики, речевые акты, формы речевого воздействия.*

**Solodukha A., Nemchina H.**

### **THE MAIN PROPERTIES OF THE COMMUNICATIVE SITUATIONS OF BUSINESS DISCOURSE**

*The article is devoted to some problems, which are concerned with the theory of business discourse. The analysis of the communicative situations of business discourse leads to the conclusion that the specific character of business discourse is conducive to making effective methods, which are necessary for the conforming information transfer during cross-cultural business communication.*

*Key words: business discourse, communicative situations, speech tactics, speech acts, the forms of linguistic manipulation.*

Сегодня исследовательская область под названием «теория делового дискурса» является одним из наиболее активно развивающихся направлений современных общественных наук и лингвистики. Об этом свидетельствует растущее с каждым годом количество публикаций, научных конференций, университетских курсов и диссертаций, посвященных различным сферам применения теорий делового дискурса. В этом контексте особую важность приобретает освещение с лингводидактических позиций основных свойств делового дискурса, поскольку это создает необходимые теоретические предпосылки для разработки в этих целях эффективных образовательных технологий. В исследовательских работах в качестве основного критерия видовых разграничений делового дискурса чаще всего выступает сфера функционирования, соответственно, выделяется профессиональный, академический, публичный [10, с. 14], а также пограничный [8, с. 172] деловой дискурс.

В центре делового дискурса, как и любой другой разновидности институционального дискурса, находится профессиональная сфера, в которой реализуются профессионально обусловленные цели и задачи. Академический деловой дискурс нацелен на научный анализ управленческой, производственной, финансовой и других областей деловой активности. Назначение публичного делового дискурса состоит в информационном освещении деятельности в профессиональной сфере [10, с. 27]. Пограничный дискурс реализуется в неформальном общении деловых партнеров (деловой ужин, культурная программа и т.п.) [8, с. 172-173].

Наряду со сферой функционирования важными критериями делового разграничения делового дискурса являются также: а) вид речевой деятельности (устный/письменный дискурс); б) форма речевого взаимодействия (монологический/диалогический дискурс); в) степень регламентированности делового общения (формальный / неформальный дискурс). Каждая разновидность делового дискурса строится на основе специфических коммуникативных стратегий, речевых тактик, речевых актов и отличается от других видов по своей композиционной, лексикограмматической, стилистической организации.

Коммуникативные стратегии, реализующие интенции авторов высказываний, составляют содержание стратегической компетенции, которая понимается как основанная на лингвистических ресурсах и знаниях о мире способность коммуникантов выбрать эффективные

средства для совершения определённого коммуникативного акта, который позволит идентифицировать референтный объект. Исследователи ведут речь о различных видах коммуникативных стратегий. Так, выделяются четыре принципиальные стратегии делового дискурса: сотрудничество (направленность на совместную взаимовыгодную деятельность), соперничество (акцентуация преимуществ одной из сторон), авторитарность (доминирование, силовое воздействие), подчинение (давление на партнёра) [10, с. 35-36]. В соответствии с другой точкой зрения, в деловом общении можно выделить две главные группы стратегий: конвенциональные и манипулятивные [1, с. 14]. Выделяются также инвективная (коммуникативные проявления, отражающие эмоционально-биологические реакции), куртуазная (соблюдение этикетных форм социального взаимодействия), рационально-эвристическая (в ситуации конфликта опора на рассудочность, здравомыслие) стратегии [7, с. 12]. Л.П. Гарнаева предлагает обобщённый вид всего разнообразия коммуникативных стратегий делового дискурса, разделив их на три группы: аргументативные, манипулятивные и куртуазные. Аргументативное общение, как отмечают В.С. Григорьева и М.К. Любимова, подчиняется общим принципам, выделенным Грайсом (постулаты количества, качества, релевантности и способа, которые регулируют объём, содержание, уместности и организацию передаваемой информации), а также выделенному Г.Н. Личем принципу вежливости с его постулатами такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия и симпатии [3]. Манипулятивные стратегии представляют собой вид языкового воздействия с использованием скрытых возможностей языка для внедрения в психику адресата определённых намерений, установок и т.п., для навязывания адресату определённых представлений о действительности, формирования нужного отношения к ней [5, с. 277]. Особое значение в деловом общении имеет куртуазная стратегия, реализуемая через соблюдение требований делового этикета, который детерминирован системой ценностных ориентиров и социокультурных установок, на основе которых строится деловое взаимодействие. Использование коммуникативных стратегий и реализующих их тактик и речевых актов в разных сферах функционирования делового дискурса будет различным. К примеру, в академическом деловом дискурсе менее частотным по сравнению с профессиональным или публичным дискурсом является использование манипулятивных стратегий. В академическом деловом дискурсе предпочтение отдаётся аргументативным

стратегиям; в профессиональном и публичном деловом дискурсе в равной мере присутствуют как аргументативные, так и манипулятивные стратегии, причём их соотношение будет различаться в зависимости от коммуникативных целей, преследуемых авторами текстов. Например, для академического делового дискурса (как устного, так и письменного) нетипичным будет использование таких тактических приёмов, как утрирование, провокация, гиперболизация, дискредитация, недоверие и т.п., в то время как в профессиональном дискурсе (по крайней мере, в его устной разновидности), эти тактики найдут своё применение.

Каждая из разновидностей делового дискурса реализуется в текстах различных жанров. Разнообразие коммуникативных целей, преследуемых коммуникантами в ситуациях делового общения, обуславливает многообразие жанровых типов текстов, составляющих пространство делового дискурса. Здесь не лишним будет отметить, что в лингводидактическом плане целесообразно принять во внимание точку зрения М.М. Бахтина о первичных (образовавшихся в процессе речевого общения) и вторичных (возникающих в рамках художественного, научного и других форм речевого взаимодействия) жанрах [2, с. 252]. При рассмотрении типов текстов, функционирующих в деловом дискурсе, вторичные (по терминологии М.М. Бахтина) жанры будем определять как собственно жанры, первичные же – рассматривать как речевые акты.

Авторы выделяют следующие жанры деловых текстов: распорядительный, организационный, справочный, экономико-статистический, научно-технический, протокольный, этикетный, директивный, информационно аналитический [4, с. 14]. Следует отметить, что тексты таких жанров чаще всего представлены в письменной форме и функционируют, как правило, в профессиональном деловом дискурсе, в связи с чем, на наш взгляд, целесообразно объединить эти тексты в одну жанровую группу, представляющую профессионально-ориентированный дискурс. Эти тексты отмечены высокой степенью моделируемости и, как отмечается в исследованиях, строятся по сценарному принципу, который задаёт порядок использования речевых средств [6, с. 143]. В учебном процессе эти тексты используются по преимуществу при обучении языку для профессиональных целей. В других случаях к ним обращаются, как правило, в ознакомительном плане. Кроме данной жанровой группы в деловом дискурсе широко представлены жанры, которые можно определить, как просветительский, аналитико-просветительский, образовательный и агит-

тационный. Тексты просветительского жанра функционируют, как правило, в публичном деловом дискурсе, основной целью которого является популяризация реалий профессиональной сферы. Основная масса текстов аналитико-просветительского жанра относится к академическому и публичному дискурсу. Однако им также принадлежит и определённый сектор профессионального делового дискурса. Образовательный жанр представлен по преимуществу текстами академического делового дискурса, назначение которого состоит в обслуживании сферы подготовки кадрового состава. К агитационному жанру относится преимущественно реклама. В рекламных текстах присутствуют такие тактические приёмы, как апелляция к эмоциональной сфере, отождествление персонажа рекламы с её потребителем, использование доминантных черт психологического характера аудитории, воздействие на её ценностные и эстетические предпочтения – всё это не что иное, как агитационное «воззвание» выбрать именно тот продукт или услугу, которая в данном конкретном случае рекламируется. Тексты, функционирующие в обозначенных выше разновидностях делового дискурса, значительно разнятся в плане использования речевых средств.

Выявление специфики делового дискурса будет способствовать разработке эффективных методических приёмов, обеспечивающих формирование способностей, необходимых искусственному билингу для адекватной передачи информации в процессе межкультурной деловой коммуникации.

### ***Библиографический список***

1. Баландина Н.А. Дискурс переговоров в англоязычной деловой коммуникации: автореф. дисс. д. филол. н. – Волгоград: Изд-во ВГУ, 2004. – 20 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Григорьева В.С., Любимова М.К. Элементы теории и практики делового дискурса на материале немецкого и русского языков: учебное пособие. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. – 80 с.
4. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет. – М.: Экономика, 2000. – 152 с.
5. Попова Е.С. Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте // Известия Уральского государственного университета. – 2002. – № 24. – С. 276-288.
6. Руберт И.Б. Прагматические и структурно-семантические характеристики нормативных текстов деловой документации // Текст-

Дискурс-Стиль. Коммуникации в экономике: сб. науч. ст. – СПб: Изд-во СПбГУЭФ, 2003. – С. 124-143.

7. Седов К.Ф. Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения // Язык и человек. Вопросы стилистики. – Саратов: Изд-во СГУ, 1996. Вып. 26. – С. 8-14.

8. Тарнаева Л.П. Видовые различия делового дискурса: лингводидактический аспект проблемы // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 12 (42), 2014, часть 3. – С.171-183.

9. Федосюк М.Ю. Нерешённые вопросы речевых жанров // Вопросы языкознания. 1997. – № 5. – С. 102-120.

10. Ширяева Т.А. Когнитивная модель делового дискурса. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2006. – 256 с.

### **Сведения об авторах**

Солодуха Андрей Егорович, кандидат военных наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

Немчина Елена Ивановна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

**УДК 811.11-112.2**

**Хабибуллина О.А.**

### **СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ НЕМЕЦКИХ ГЛАГОЛОВ ЗВУЧАНИЯ**

*В статье анализируются особенности семантического поля немецких глаголов звучания, т. е. глаголов, в которых семантические компоненты звучания являются основными. Употребляясь в переносных значениях, глаголы звучания перекрещиваются с целым рядом других семантических полей. В пределах собственного поля глаголы звучания нередко употребляются в метафорических и сравнительных конструкциях.*

*Ключевые слова: семантическое поле, денотативное значение, парадигматические и синтагматические связи, контекстологический анализ.*

**Khabibullina O.A.**

## **SEMANTIC FIELD OF GERMAN SOUND VERBS**

*The article analyzes the peculiarities of the semantic field of German sound verbs, i.e. verbs in which the semantic components of sound are basic. Used in figurative meaning, verbs of sound are found in a variety of other semantic fields. Within their own field such verbs are often used in metaphorical and comparative constructions.*

*Key words: semantic field, denotative meaning, paradigmatic and syntagmatic relations, contextual and logical analyses.*

«Слова группируются в сознании говорящих в семантические поля на основе тематической близости или на основе принадлежности к одной области логических понятий их референтов. На этом уровне абстракции смысловые связи между словами одного семантического поля определяются ассоциативными связями между обозначаемыми» [4, с. 100-101]. Понятие семантического поля было в свое время введено в лингвистический обиход в связи с задачей системной организации лексики, возникающей из общих предпосылок структурного подхода к языку.

Все типы семантических полей являются по своей структуре или парадигматическими, или синтагматическими, или смешанными (комплексными). «Парадигматика рассматривается как область закономерного варьирования единиц, которые могут встречаться в одной и той же позиции, в то время как синтагматика предполагает закономерное сцепление единиц в линейной последовательности в речи» [5, с. 109].

При употреблении слов в речи мы, во-первых, осуществляем выбор слова (называя какой-то предмет или какое-то явление, говорящий всегда выбирает нужное ему слово из целого ряда других обозначений) и, во-вторых, сочетаем его с другими словами. «На линии отбора слово может рассматриваться как член определённой лексико-семантической парадигмы, точнее – ряда парадигм, объединяющих слова на основе того или иного семантического признака» [6, с. 129].

Изучение лексико-семантического поля «глаголов звучания» представляет большой интерес, так как звук, звучание – это важный

элемент объективной реальности. «Звук для живого существа – это признак определенных свойств предметов внешнего мира и некоторых свойств среды, это сигнал того или иного явления предметной действительности; его сложнее воспринимать, чем цвет, так как он чаще характеризуется моментальностью. Все это обуславливает относительную субъективность слуховых ощущений, что находит отражение как в использовании слов - звукообозначений в речи, так и в построении самого ЛСП» [3].

Следует отметить, что благодаря производным значениям глаголов звучания данное семантическое поле неизбежно перекрещивается с полями других семантических классов, поскольку звук чаще всего рождается движением, например, семантическим полем глаголов движения, говорения (речи) и других. Такое включение глаголов говорения вполне оправдано, так как глаголы, характеризующие внешнюю, т. е. акустико-физиологическую сторону речи или глаголы произношения, тесно связаны с глаголами звучания, и связь эта проявляется в том, что глаголы звучания часто употребляются в значении глаголов речи [1, с. 8].

То, что одно и то же слово может входить в разные парадигматические группировки подтверждает наличие системных связей в языке. Например, слова *шаркать*, *шлёпать*, *хлопать*, *тархтеть*, *грохотать*, *прожужжать*, *проиурить* являются членами синонимической группы глаголов с общим значением «передвигаться, перемещаться, производя при этом шум»; по противоположности значения – входят в группу слов с основным значением «стоять тихо, бесшумно, не двигаться»; по мотивированности значения – входят в группу звукоподражательных слов.

Мы проанализируем семантическое поле глаголов звучания в немецком языке, т.е. глаголов, в которых семантические компоненты звучания являются основными. По денотативному содержанию глаголы звучания можно разделить на три основные группы: 1) глаголы, характеризующие звуки, издаваемые животными, птицами и насекомыми, 2) глаголы, обозначающие звуки, издаваемые человеком, характеризующие разновидности деятельности человека, иногда в сочетании с видами мимики, 3) глаголы, характеризующие звуки неживой природы. В подавляющем большинстве глаголы звучания характеризуют сам процесс звучания, при этом тип издаваемого звука выражается имплицитно, т.е. значением самого глагола.



1. Группа глаголов, обозначающих звуки, издаваемые животными, птицами и насекомыми достаточно многочисленна. Ее можно разделить на три подгруппы. Необходимо отметить, что все относящиеся сюда глаголы в немецком языке являются звукоподражательными.

а) Наиболее богато представлена подгруппа глаголов, характеризующих звуки животных: *bellen* «лаять, тьякать (*о собаках, лисах*); *выть (о волках)*»; *belfern* «тявкать, лаять», *blaffen, bläffen* «тявкать, лаять», *brüllen* «мычать, рычать (*напр. о льве*)»; *brummen* «рычать (*о медведе*); *реветь (о быке)*»; *fauchen* «шипеть, фыркать (*о кошке*)»; *grunzen* «хрюкать»; *heulen* «выть, завывать»; *iähen* «издавание звуков ослон»; *keckern* «тявкать, испускать в быстрой последовательности короткие звуки в возбуждении, раздражительности (*напр., о лисе, барсуке, кунице, хорьке*)»; *knögen* «тихо трубить (об оленях)»; *knurren* «рычать, ворчать (*напр., о собаке*)»; *kujehnen* «визжать (*о маленьких собачках*)»; *mähen, meckern* «блеять»; *miauen* «мяукать»; *muhen* «мычать (*о короле*)»; *quäken* «пищать, визжать, верещать (*о зайцах*)»; *нем. quieken* «пищать, визжать (*о поросенке*)»; *wiehern* «ржать»; *wimmern* «скулить, повизгивать (*о собаке*)»; *winseln* «визжать, скулить» и т.п.

б) Звуки, издаваемые птицами, обозначают глаголы *gackeln, gackern, gacksen* «кудахтать, клохтать (*о курах*); *гоготать (о гусях)*»; *gärrern* «ворковать»; *glucken, glucksen* «кудахтать, клохтать (*о курах*)»; *gurgen* «ворковать (*о голубях*)»; *heulen* «ухать (о сове)»; *kollern* «испускать хлокотоющие звуки (особенно об индюке)»; *krähen* «каркать, петь (*о петухе*)»; *riepsen* «пищать, чирикать (о птенцах)»; *quoqren* «издавать звуки во время тока у птиц»; *gackeln* «охот. токовать»; *schilpern* «чирикать (о воробьях)»; *schnattern* «гоготать (*о гусях*); *крякать (об утках)*»; *schmetterern* «петь, заливаться (о птицах)»; *tirilieren* «петь, свистеть (о птицах)»; *turteln* «ворковать»; *zierern* «пищать, попискивать, чирикать (о птенцах)»; *zärrern* «чирикать, щебетать (о птицах)»; *zwitchern* «щебетать, чирикать» и т.п.

в) Звуки, издаваемые насекомыми, земноводными и млекопитающими, обозначают глаголы *brummen* «гудеть, жужжать»; *quaken* «квакать»; *schrillen* «трещать, стрекотать (о кузнечике и т. п.)»; *schrummen* «жужжать»; *särrern* «звонко жужжать»; *spissen* «токовать – издавать крик во время токования»; *summen* «жужжать»; *surren* «гудеть, жужжать»; *zärrern* «стрекотать (о кузнечиках)»; *zischen* «шипеть (о змее)» и т.п.

При употреблении глаголов, обозначающих звукоиздания животных, птиц или насекомых в метафорических и сравнительных конструкциях, когда в функции агенса выступает наименование лица, большинство из них приобретает отрицательный оценочный компонент. Например: нем. quaken (*перен.* говорить) – er konnte kaum noch quaken (он еле пищал); brummen (рычать, реветь, *перен.* бормотать, гудеть, жужжать, невнятно говорить – etw. in seinen Bart brummen (*разг.* бормотать что-л. себе под нос); brüllen «мычать, рычать (*напр. о льве*); *разг.* реветь, орать» – aus vollem Halse brüllen (орать во все горло).

2. Глаголы, обозначающие звуки, издаваемые человеком можно разделить на три подгруппы:

- а) глаголы, обозначающие членораздельные звуки человека;
- б) глаголы, обозначающие нечленораздельные звуки человека;
- в) глаголы, характеризующие разновидности деятельности человека или определенные физиологические процессы в организме иногда в сочетании с видами мимики.

Следует отметить, что в связи с многозначностью слов один и тот же глагол в разных своих значениях может относиться сразу к нескольким подгруппам.

К первой подгруппе относятся глаголы, характеризующие производительную сторону человеческой речи типа aussprechen «произносить»; babbeln «*разг.* болтать вздор»; bellen «*перен. разг.* ругаться, орать (*на кого-л.*)»; belfern «*разг.* ругаться, браниться»; klönen «приятно болтать»; piepsen «ныть, жаловаться»; plappern «болтать»; sagen «говорить»; schreien «кричать, орать»; sprechen «говорить, разговаривать» и т.п.

Во вторую подгруппу входят глаголы babbeln «*разг.* лепетать, мямлить»; blubbern «*разг.* бормотать»; brüllen «*разг.* орать»; brummen «фальшивить, плохо петь (низким голосом), реветь басом»; blaffen, bläffen «тарыхтеть, тараторить»; brummen «ворчать на кого-л., бормотать, невнятно говорить»; flüstern «шептать, шушукаться»; glucken, «кудахтать, хлохтать (*о человеке*)»; grunzen «*разг.* бурчать себе под нос»; johlen «выть, кричать, орать, горланить»; kakeln «кудахтать, трещать без умолку»; kaudern «бормотать, говорить неразборчиво»; knastern «ворчать, брюзжать»; knurren «ворчать, брюзжать, бурчать»; kreischen «визжать, пронзительно кричать»; lallen «лепетать, бормотать»; meckern «*разг.* говорить дрожащим голосом»; muskeln «издавать слабый (еле внятный) звук, пикнуть»; mummeln «бормотать,

мямлить»; murmeln «бормотать»; nölen «мямлить»; nörgeln «брюзжать»; nuscheln «шепелявить, бормотать»; plaudern, plauschen «болтать»; quäken «пищать, визжать, верещать (*о людях*)»; göcheln «хрипеть (*б. ч. об умирающем*)»; rufen «кричать»; schlabbern «болтать, лопотать»; schnattern «разг. трещать, болтать, судачить»; schwatzen «болтать»; singen «петь»; summen «напевать (вполголоса)»; tattern «болтать, пустословить»; tratschen «болтать»; wiehern «разг. ржать, громко хохотать»; wimmern «жалобно стонать, хныкать»; winseln «ныть, хныкать»; и т. п.

Третью подгруппу составляют глаголы blubbern «разг. всхлипывать»; brüllen «разг. громко плакать»; furzen «груб. выпускать газы (из кишечника)»; gickern, gickeln «сдержанно смеяться»; glucken «пить (издавая булькающий звук)»; glucksen «икать»; katschen «чавкать»; keuchen «пыхтеть, задыхаться»; kichern «хихикать»; knurren «урчать (*в животе*)»; lachen «смеяться, хохотать»; lutschen «сосать»; meckern «разг. глупо хихикать»; piesen «чихать»; piepsen «разг. свистеть»; pissen «мочиться»; plärren «реветь, плакать»; prusten «фыркать, прыскать»; ripen «груб. (громко) выпускать газы (кишечника)»; rohren «реветь, громко плакать»; rülpsen «громко отрыгивать»; schlabbern «чавкать»; schlurgen «чавкать, хлебать»; schnackeln «прищелкивать языком»; schnarchen «храпеть»; schnäuzen, seneuzen «сморкаться»; schnippen «щелкать пальцами»; seufzen «вздыхать». tattern «дрожать, трястись» и т.п.

3. Исходя из характера источника звука, группу глаголов, характеризующих звуки неживой природы можно разделить на следующие подгруппы:

а) глаголы, обозначающие шумы как явления природы и стихии;

б) глаголы, обозначающие шумы, которые возникают в результате соприкосновений поверхностей предметов, что, в свою очередь, имплицитно семантический признак движения;

в) глаголы, обозначающие разного рода шумы, создаваемые специальными техническими приспособлениями, музыкальными инструментами;

г) глаголы, обозначающие шумы, возникающие в результате падения или удара.

К первой подгруппе относятся такие глаголы как brüllen, dröhnen, donnern: es donnert «греметь (о громе)»; es gewittert «разразилась гроза»; platschern «журчит ручей», es fiselt, es fissent «моросит мелкий дождь, идёт мелкий снег»; hageln: es hagelt «идет град»;

murmeln «журчать (о ручье)», pladdern: es pladdert «льет дождь»; platschen: es platscht «идет сильный дождь» и т. п. Многие глаголы данной подгруппы употребляются только в безличных предложениях.

Вторая подгруппа включает в свой состав такие глаголы как huscheln «двигаться с легким шумом (шуршанием)»; latschen «волочить ноги, шлепать, шаркать»; poltern «катиться с шумом»; pudeln «барахтаться в воде»; gascheln «шелестеть, шуршать»; schlorgen «идти, шаркая ногами»; schnappen «сделать быстрое движение, шмыгнуть»; schwirren «просвистеть, пролететь со свистом»; trappen «громко топать»; trippeln «семенить»; wummern «громыхать, (глухо) греметь» и т. п.

Движение часто порождает звук или сопровождается звуком. Глаголы звучания в немецком языке могут служить для обозначения движения, чаще всего это возможно в сочетании с полупрефиксами: herab, hoch, hinab, hinunter, vorbei, davon hinweg или с предлогами: durch, in, um, gegen, entlang, hin und her и другими. Благодаря им глагол приобретает новое значение.

*Ein Mückenschwarm summt um die Lampe (пой комаров летает жужжит вокруг лампы); die Brille rutscht hinunter (очки сползли вниз).*

Третья подгруппа глаголов, обозначающих звучание неживых предметов, включает в себя слова ballern «греметь (о выстреле), палить (из огнестрельного оружия), громко щелкать (бичом), хлопать (дверью)»; blaffen, bläffen «стрелять, палить, бабахнуть (*из ружья*)»; brüllen «грохотать (об оружии)»; brummen «(глухо) грохотать (о пушках)»; dudeln «играть на волынке»; klimpern «разг. бренчать, тренькать (на музыкальном инструменте)»; kratzen «пиликать на музыкальном инструменте»; pullern «стрелять»; schrillen «издавать резкий звук, пронзительно звучать»; tacken, ticken «тикать»; tippen «печатать на машинке»; töffen «гудеть (об автомобилях)»; trommeln «бить в барабан, барабанить»; tuten «трубить» и т. п.

Глаголы, обозначающие шумы, возникающие в результате падения или удара, образуют четвертую подгруппу: bauzen «с шумом свалиться»; bumsen «падать с грохотом»; flappen «удариться, стукнуться (*о что-л.*)»; klappen «хлопать»; klapsen «хлопать, шлепать»; klempern «отбивать жезл, греметь, шуметь»; klippen und klappen «стучать, греметь, дребезжать»; klirren «дребезжать (*о стаканах, о стеклах*)»; klitschen «шлепать, хлопать»; knacken «трещать, хрустеть»; patschen, pladdern, plätschern «хлопать (*по воде*)»; plausen, plumpsen «шлепнуться, плюхнуться»; pumpern «стучать»; quatschen «хлопать, шлепать» и т. п.

Особенностью глаголов звучания является то, что некоторые из них могут выражать только однократность действия, не имея мультипликативных коррелятов, так как процесс падения является быстротечным и безвозвратным. Например: *plumpsen* «шлепнуться»; *plausen*, *plumpsen* «шлепнуться, плюхнуться»; *ratschen* «ладонью, ногой или плоским предметом ударить по чему-либо со шлепающим звуком»; *platschen* «падать со шлепающим звуком»; *gumsen* «столкнуться (*издавая глухой звук*)» и т.п.

Иногда по причине многозначности глагола трудно однозначно отнести его к какой-либо из подгрупп. Например, глагол *rauschen* по первому значению можно отнести к подгруппе глаголов, обозначающих шумы как явления природы и стихии: 1. шуметь, шелестеть, шуршать, журчать, рокотать – *der Wind (der Regen, der Wald, das Meer) rauscht* «ветер (дождь, лес, море) шумит; *das Bächlein rauscht* «ручеек журчит», а по второму значению – к подгруппе глаголов обозначающих шумы, которые возникают в результате соприкосновений поверхностей предметов, что, в свою очередь, имплицитно семантический признак движения: 2. *sie rauschte durch den Saal* «она прошла по залу, шурша платьем».

«Специфика семантических полей, образуемых значениями многозначного слова, состоит в том, что они соотносятся с одной и той же лексемой как единицей плана выражения. Но средствами плана выражения должны быть так или иначе дифференцированы и отдельные значения многозначного слова. Лексико-грамматические варианты могут выражаться различными грамматическими формами слова (например, формами залога, наклонения, числа, падежа и др.) Но основным способом их дифференциации является контекст» [2, с. 149].

Глаголы звучания имеют довольно широкий спектр значений. Они могут обозначать не только процесс или состояние, но и включают в свои значения качественные характеристики. Благодаря этому они имеют более узкий контекст для реализации своих смыслов.

Подвергнем контекстологическому анализу глагольную лексику *klatschen* «хлопать, шлёпать». Прямым значением этого глагола является «издание звонкого шума в связи с ударом чего-либо тяжёлого обо что-либо жёсткое». Глагол *klatschen* принадлежит к группе глаголов звучания, т.е. семантический компонент звучания является у него основным. Ситуация звучания предполагает обычно каузатора действия (одушевлённого или неодушевлённого), являющегося причиной звучания предметов. По своей синтагматической значимости

klatschen относится к группе субъектно-объектных глаголов. Глагол является субъектным, когда его значения ориентированы относительно субъекта. Но указание на каузатора не всегда входит в значение глагола. В этом случае акцент делается на самих звучащих предметах. Глаголы, ориентированные относительно объекта, называются объектными.

*модель реализации  
субъектных значений*  
S - V «субъект – действие»  
Der Regen klatscht auf das Dach.  
(Дождь стучит по крыше.)

*модель реализации  
объектных значений*  
V - 0 «действие – объект»  
Mörtel an die Wand klatschen.  
(кидать со шлепком раствор на стену.)

Полисемантическому немецкому глаголу klatschen, включающему в свою смысловую структуру как субъектные, так и объектные значения, в русском языке соответствуют лексемы: шлёпать, кидать, ронять что-л плашмя или что-л вязкое, ударять, хлопать.

В рамках данных моделей субъектных и объектных отношений к глагольному действию имеется и другой контекстуальный набор слов, а именно тех, которые не обозначают конкретных предметов, которые могут упасть. Примерами могут служить такие словосочетания:

den Takt klatschen «отбивать, отстукивать такт»  
den Rhythmus klatschen «отбивать ритм»  
j-m Beifall klatschen «аплодировать, рукоплескать кому-л.»

Помимо прямого значения у глагола klatschen имеется и переносное значение, которому в русском языке соответствуют лексемы: сплетничать, судачить, ябедничать, доносить. В данном своём значении klatschen является субъектным глаголом, и при этом субъектом глагольного действия является одушевлённое существительное или местоимение:

über die neuen Nachbarn klatschen – «сплетничать, судачить о новых соседях»

Er lief sofort zum Lehrer, um zu klatschen. – «Он тотчас же побежал к учителю, чтобы наябедничать».

В результате контекстологического анализа глагола klatschen можно сказать, что он имеет:

а) субъектное непереходное прямое номинативное значение «*падать со звонким шумом в результате удара*» (der ganze Stapel Bücher klatschte zu Boden «вся стопка книг шлёпнулась на пол»).

б) субъектное переходное переносное значение «*бить*» (halt den Maul, sonst klatsch's! «закрой рот, иначе получишь!»).

в) субъектное непереходное переносное значение «*сплетничать, ябедничать, хлопать в ладоши, аплодировать*» (über j-n klatschen «сплетничать о ком-л»; in die Hände klatschen «хлопать в ладоши»).

г) объектное переходное прямое номинативное значение «*шлёпать, хлопать, ударять, кидать, ронять*» (den Teig auf den Tisch klatschen «уронить (шлёпнуть) тесто на стол»).

д) объектное непереходное переносное значение «*сообщать, извещать, уведомлять*» (er hat ihm geklatscht, daß ich zu spät gekommen bin «он ему сообщил, что я опоздал»).

Подводя итог анализу семантического поля звучания в немецком языке, можно сделать следующие выводы:

В настоящее время можно считать общепризнанной идею системности лексики. Каждая единица лексикона связана с другими единицами многочисленными парадигматическими, эпидигматическими и ассоциативными отношениями. Наиболее крупные группировки слов – поля, которые образуются парадигматическими и синтагматическими отношениями.

Синтагматика и парадигматика взаимосвязаны и взаимообусловлены. Парадигматика раскрывает семантику словесных знаков и соответствующие ей модели смысловых отношений слов в системе языка, основным же предметом лексической синтагматики являются правила комбинирования и взаимодействия лексических значений слов в словосочетаниях, в которых реализуются системные возможности лексем.

Изучение лексико-семантического поля «глаголов звучания» представляет большой интерес, так как звук, звучание – это важный элемент объективной реальности. Употребляясь в переносных значениях, глаголы звучания перекрещиваются с целым рядом других семантических полей: с глаголами речи, движения, действия и др. В пределах собственного поля глаголы звучания нередко употребляются в метафорических и сравнительных конструкциях, когда в функции агенса выступает наименование лица.

Глаголы звучания в немецком языке могут служить для обозначения движения, чаще всего это возможно в сочетании с полупрефик-

сами: herab, hoch, hinab, hinunter, vorbei, davon hinweg или с предлогами: durch, in, um, gegen, entlang, hin und her и другими. Благодаря им глагол приобретает новое значение.

Особенностью глаголов звучания является то, что некоторые из них могут выражать только однократность действия, не имея мультипликативных коррелятов. Глаголы звучания благодаря довольно широкому спектру значений имеют более узкий контекст для реализации своих смыслов, чем другие глаголы.

### **Библиографический список**

1. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – М., 1981. – 72 с.
2. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высш. шк., 1990. – 176 с.
3. Горбаневская Г.В. Об одном аспекте описания семантического поля звучания в современном русском языке // Лингвистическая семантика и логика. Сборник научных трудов. – М., 1983. – С. 92-103.
4. Кривченко Е.Л. К понятию «семантическое поле» и методам его изучения // Филол. науки, 1973, № 1.
5. Мурясов Р.З. К теории парадигматики в лингвистике // Вопросы языкознания. 1980. – № 6. – С. 106-121.
6. Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М.: Просвещение, 1964. – 240 с.

### **Сведения об авторе**

Хабибуллина Оксана Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: oxana.habibullina@yandex.ru

**УДК 81-114.2**

**Царев А.М.**

### **КУМУЛЯЦИЯ В ДИКТЕМНОЙ ТЕОРИИ ТЕКСТА**

*В статье рассматриваются положения диктемной теории текста М.Я. Блоха и проводится лингвостилистический анализ диктема на материале отрывка из романа Дж. Б. Престли “Angel Pave-ment” с акцентом на кумулятивный характер художественных средств в нем.*

---

© Царев А.М., 2015



*Ключевые слова: диктема, кумуляция, выразительные средства.*

**Tsarev A.M.**

### **CUMULATION IN DICTEMIC THEORY OF TEXT**

*In the article the theoretical propositions of the dictemic theory of text by M.Y. Blokh are regarded and a linguostylistic analysis of an extract from J.B. Priestley's novel "Angel Pavement" with the accent on cumulative character of expressive means in it is carried out.*

*Key words: dicteme, cumulation, expressive means.*

Художественный текст как форма искусства выступает как единое целое, интегрированное, прежде всего, замыслом писателя и объединенное различными видами связи – содержательными, смысловыми, логическими, временными, пространственными, языковыми, стилистическими и прочими.

Теоретической опорой успешной интерпретации источников художественности в отдельных фрагментах текста литературного произведения может служить диктемная теория текста, разработанная М.Я. Блохом, суть которой сводится к следующему. «Диктема – элементарная единица тематизации текста, формируемая предложениями. Именно через это подразделение текстовых единиц и в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи частей текста, отражающие его «когезию»... Именно через это подразделение знаковых сегментов осуществляется действие текстовой пресуппозиции..., обеспечивающей необходимое раскрытие всех имплицитивно передаваемых смыслов тем участком текста, который развертывается перед сознанием получателя сообщения» [1, с. 179]. «В диктеме можно выделить ряд важнейших функционально-языковых аспектов речи. Эти аспекты – номинация, предикация, тематизация и стилизация. Номинация осуществляет наименование, или название пропозитивных событий-ситуаций. Предикация относит названные события к действительности. Тематизация скрепляет пропозитивные значения в осмысленное целое... Стилизация регулирует выбор языковых средств, снабжающих текст коннотациями... Эти параметры могут представлять целостную характеристику диктемы как уровня языка» [2, с. 16-17].

Мы полагаем, что разработанная М.Я. Блохом диктемная теория текста весьма эффективна для лингвостилистического анализа худо-

жественного текста, так как позволяет выделить в нем конкретные лингво-композиционные единицы – диктемы, проследить сложное взаимодействие языковых единиц разных уровней в рамках отдельных диктем, а также интерпретировать механизм порождения художественно-образной речевой структуры текста в целом.

Проиллюстрируем эти положения на примере диктемного анализа экспозиции пролога в романе Джона Бойнтона Пристли «Улица Ангела» (*Angel Pavement*) [3, с. 9]. Отрывок повествует о прибытии на пароходе в Лондон мистера Джеймса Голспи, будущего вершителя судеб конторы «Твигг и Дэрсингем», что расположена на вымышленной писателем «Улице Ангела» в лондонском Сити, в которую Голспи придет, чтобы погубить всех ее обитателей.

*She came gliding along London's broadest street and then halted, swaying gently. She was a steamship of some 3,500 tons, flying the flag of one of the new Baltic states. The Tower Bridge cleared itself of midgits and toy vehicles and raised its two arms, and then she passed underneath, accompanied by cheerfully impudent tugs, and after some manoeuvring and hooting and shouting, finally came to rest alongside Hay's Wharf. The fine autumn afternoon was losing its bright gold and turning into smoke and distant fading flame, so that it seemed for a moment as if all London bridges were burning down. Then the flare of the day died out, leaving behind a quiet light, untroubled as yet by the dusk. On the wharf, men in caps lent a hand with ropes and a gangway, contrived to spit ironically, as if they knew what all this fuss was worth, and then retired to group themselves in the background, like a shabby and faintly derisive chorus; and men in bowler hats arrived from nowhere, carrying dispatch cases, notebooks, bundles of papers, to exchange mysterious jokes with the ship's officers above; and two men in blue helmets, large and solid men, took their stand in the very middle of the scene and appeared to tell the ship, with a glance or two, that she could stay where she was for the time being because nothing against her was known so far to the police. The ship, for her part, began to think about discharging her mixed cargo.*

Мы выделяем в тексте три диктемы, которые можно условно озаглавить как «Прибытие в Лондон», «Погожий осенний вечер», «На пристани». Каждая диктема имеет свою микротему и, соответственно, семантико-языковую структуру.

Уже в начале первой диктемы глаз читателя фиксирует несколько реалий – известных достопримечательностей британской столицы – the Tower Bridge и Hay's Wharf. Осознание же перифраза London's

broadest street, т.е. реки Темзы, приходит после мысленной ассоциации местоимения she, с семантикой именной группы a steamship of some 3,500 tons. Взятые вместе упомянутые номинативные словосочетания дают читателю представление о месте событий – Лондоне, служа средствами выражения *достоверности* происходящего.

Семантика достоверности, реальности происходящего перемежается с ощущением *наглядности, красочности* и даже некоторой волшебности происходящего на пристани. Особое впечатление производит олицетворение с живым существом Тауэрского моста с находящимися на нем «крохотными человечками» (midgits), «игрушечными экипажами» (toy vehicles) и «поднятыми руками» половинок моста (предикативное словосочетание raised its two arms). Хотя формой художественного изложения в диктете является повествование, обращает на себя внимание то, что писатель использует части речи и такие формы сказуемых, которые больше придают тексту описательный характер, нежели повествовательный. К ним можно отнести герундии maneuvering, hooting и shouting, выполняющие одновременно с номинацией действий функцию ономотопеи (создание механических шумов).

Следующая диктета открывает новую микротему, представляющую собой развернутую метафору, и рисует вторую половину погожего осеннего дня. Она содержит сказуемые продолженного времени was loosing its bright gold and turning into smoke and distant fading flame и как и сравнение as if all London bridges were burning, позволяют читателю *увидеть* рисуемую перед его глазами яркую картину наступающего вечера, ощутить все его краски. Этому также способствует использование эпитетов bright и fading. Наречие then и метафоризированное сказуемое died out нарушает предыдущее идиллическое описание и помогает его завершению, однако описательная семантика второго предложения также сильна, за счет тонкого выбора средств описания (quiet light, untroubled... by the dusk).

Обстоятельное предложное словосочетание “On the wharf”, является началом третьей диктеты. Здесь описывается происходящее на пристани по прибытии парохода. Во-первых, обращает на себя внимание длина первого из двух предложений диктеты, синтаксис которого намеренно усложнен, как мы понимаем, с целью представить происходящее в виде *взгляда со стороны*, охватывающего сразу все пространство пристани. Видимо поэтому писателем используются перифразы men in caps (рабочие порта), men in bowler hats (чиновники

службы безопасности), *men in blue helmets* (полицейские). Во-вторых, каждая из названных групп людей получает индивидуальное и точное описание-характеристику: первая, рабочие, – *ироничную*, основанную на соединении разговорной и книжной лексики (*contrived to spit ironically, what all this fuss was worth, retired to group themselves in the back*). Завершается характеристика комическим сравнением *like a shabby and faintly derisive chorus* с использованием эпитетов соответствующей семантики. *Таинственность* второй группы людей (чиновников службы безопасности) характеризует *намек* – использование наречия *nowhere* (arrived from nowhere) и эпитета *mysterious* (to exchange mysterious jokes). Номинации предметов в руках этих людей также косвенно указывает на принадлежность к названной профессии. Наконец, род занятий еще двух, последних персонажей на пристани также представлен описательным путем – с помощью эпитетов (*large and solid men*) и развернутой метафоры (and appeared to tell the ship, with a glance or two, that she could stay where she was for the time being because nothing against her was known so far to the police). Наряду с указанием их позиции на пристани (in the very middle of the scene) приведенные описательные средства также заключают в себе иронические коннотации. Завершает отрывок персонификация, которая с заметной долей юмора подхватывает иронию предшествующего предложения. Скрепляет описываемую картину последней диктемы структурно и семантически отчетливо выраженный параллелизм (*men in caps, men in bowler hats, men in blue helmets*) и полисиндетон (многократный повтор союза and).

Подводя итог проведенному анализу следует отметить, что он подтверждает вывод о том, что диктемы как переходные единицы между предложением и текстом способствуют точному установлению границ микротемы и позволяют говорить о диктеме как о сложной предикативной синтактико-смысловой единице текста. Кроме того подтверждается тезис о сложных лингвистических, смысловых и стилистических связях, которые в нашем случае выявили разнообразные взаимоотношения и взаимодействия выразительных, изобразительных и психологических средств (восприятие сцены в порту и характеристики персонажей), которые в лингвостилистике определяются как явление кумуляции. Именно кумуляция позволила автору «Улицы Ангела» реализовать художественный замысел в отрывке, который мы проанализировали, и благодаря кумуляции, как нам представляется

ся, произведения Дж. Б. Пристли стали шедеврами английской литературы XX века.

### *Библиографический список*

1. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. – Издание 4-е испр. – М.: Высшая школа, 2004. – 240 с.
2. Блох М.Я., Аверина А.В. Поле эпистемической модальности в пространстве текста: Монография. – МПГУ, 2011. – 156 с.
3. Priestley J.B. Angel Pavement. – Moscow: Progress Publishers, 1974. – 504 p.

### **Сведения об авторе**

Царев Александр Михайлович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: tsarev1944@yandex.ru

**УДК 81-11.**

**Ягафарова Г.Н.**

### **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НОМИНАЦИИ**

*В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи психолингвистики и теории номинации как двух наук, изучающих язык, речь и речевую деятельность. В номинации наиболее важными были признаны субъективные установки индивида, а в ее методологии – психолингвистический эксперимент.*

*Ключевые слова: теория номинации, ономазиология, психолингвистика, установка.*

**Yagafarova G.N.**

### **PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF NOMINATION**

*This article discusses the interconnection of the psycholinguistics and the theory of the nomination as the two sciences that study the language, speech and speech activity. In the nomination are important subjective attitudes of an individual, and in the methodology – the psycholinguistic experiment.*

*Key words: theory of nomination, onomasiology, psycholinguistics, attitude.*

Номинация – процесс многогранный, в его реализации задействованы различные механизмы, на него влияют самые разнообразные факторы, а его изучение позволяет охарактеризовать сам процесс с нескольких аспектов: когнитивно-информационного, лингвистического, лингво-прагматического и психолингвистического. В данной статье предпринимается попытка рассмотреть психолингвистические особенности процесса номинации.

Как известно, психолингвистика является комплексной наукой, синтезирующей достижения и выводы психологии и лингвистики. Поэтому основными предметами исследования психолингвистики оказываются сразу несколько единиц: речевая деятельность (в том числе формы, в которых она осуществляется), язык (как средство осуществления речевой и индивидуальной речемыслительной деятельности) и речь человека (как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний). В свою очередь, язык, речевая деятельность и речь человека одновременно являются предметами изучения и ономазиологии – учения обо всех видах номинативной деятельности человека и номинативной функции языка, о принципах и закономерностях обозначения отдельных предметов экстралингвистической действительности, событий и целостных ситуаций [2, с. 127-128].

Номинативная деятельность человека основывается на познании окружающей действительности, лексической и синтаксической объективации идеального содержания. В науке ономазиологии семантический анализ ведется от предмета (понятия) к наименованиям, их обозначающим. Иными словами, первоначально для формирования языка важно выделить объекты номинации. В мире существует бесчисленное множество предметов, явлений, окружающих человека, воздействующих на его органы чувств. Однако не все предметы и явления получают свое наименование в конкретном языке (вспомним хрестоматийный пример о наличии множества названий видов снега у эскимосских народов и их отсутствии в большинстве других языков; в качестве примера можно привести также ряд наименований, связанных с мастьями лошадей, у башкир [4]).

Как утверждают представители школы Д.Н. Узнадзе, процесс выделения предметов и явлений для номинации связан с психической

установкой (под установкой понимается готовность к определенной активности, возникновение которой зависит от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения потребности) индивида: то, что важно для одного человека, может быть совершенно несущественным для другого; точно также то, что важно для одного человеческого коллектива может быть бесполезным, а, следовательно, недостойным внимания для другого. Отсюда заключаем, что для номинации оказываются важными субъективные психические особенности номинатора. Поэтому круг номинации одного субъекта оказывается отличным от круга другого; поэтому в одной и той же речевой ситуации одна и та же реалья получает различную трактовку и наименование в устах различных людей. Как показывает экспериментальное исследование психологических основ номинации, проведенное Д.Н. Узнадзе, интенция наименования является тем основным моментом, вследствие которого наше сознание во время восприятия нового предмета находит ему соответствующее место в системе опыта номинатора, помещает его среди знакомых переживаний [3, с. 19].

Конечно, в назывании каких-либо устоявшихся названий, например, предметных имен, эта особенность номинации сказывается минимально (невозможно каждый раз создавать новое имя предмету), но в отдельных речевых ситуациях в зависимости от субъекта и его опыта включения в общественную практику явления получают неодинаковые наименования (отсюда – явление синонимии). Особенно это касается процесса отражения признаков наименований – то, что напрямую зависит от характера воздействия предмета или явления непосредственно на чувства индивида.

Таким образом, для номинации в субъекте–номинаторе важнейшими оказываются его возрастные (к примеру, номинации в детской речи уже давно стали отдельным предметом изучения как психолингвистики, так и ономазиологии), интеллектуальные (речь, а, следовательно, номинации в речи образованного человека будут отличаться от речи малограмотного человека, но номинации разговорной речи так же будут представлять исключительную ценность как объект изучения), эмпирические (имеющийся багаж знаний, прошлый жизненный, равно как и чувственный опыт могут оказаться решающими при выборе той или иной номинации), психические (в акте номинации психическое состояние человека также может влиять на обозначение той или иной реалии) особенности.

В теории номинации в связи с возросшей прагматической функцией (например, в сфере рекламы) номинаций очень часто успешно используется психолингвистический эксперимент, который помогает выявить предпочтения определенного социума, обозначить установку общества [см., например, 1].

Таким образом, процесс номинации состоит из ряда составляющих, основанных на выборе: выбор признака, по которому будет назван предмет, выбор средств именования. Немаловажным при этом является сам субъект, дающий названия понятиям, его установка, определяющая формирование конкретной номинации из мотивации через образование мысли и внутреннего слова (по Л.С. Выготскому). Мысль совершается в слове (Л.С. Выготский), следовательно, номинация играет решающую роль в процессе производства речи как одна из фаз речевой деятельности индивида; при образовании слова приводятся в действие многочисленные механизмы, присущие психике индивида. Поэтому при изучении номинативной функции языка исследователь оперирует рядом вопросов и методов, относящимся к психолингвистике.

Примечательно, что психолингвистика и ономазиология как отдельные научные дисциплины оформились приблизительно в одинаковое время, когда повсеместно усилилось внимание к проблемам взаимосвязи языка и духа, языка и культуры, языка и человеческой личности. Имея одинаковый предмет исследования, они помогают глубже освещать с разных сторон такое неоднозначное и многосложное явление, как человек, его язык, его речь. Поэтому выводы и результаты исследования каждой из наук взаимно дополняют выводы и результаты другой. Как видим, психолингвистический аспект органично вплетается в канву ономазиологического изучения, обогащая представления о сути человеческого языка.

#### ***Библиографический список***

1. Зуева Т.А., Воробьев А.М. Психолингвистический эксперимент как способ выявления эффективности ойконима // Филологический класс. 2015. № 1 (39). – С. 33-37.
2. Кубрякова Е.С. Актуальные проблемы современной семантики: Учеб. пособие. – М.: МГПИИЯ им. Мориса Тореза, 1984. – 130 с.
3. Снитко Е.С. Внутренняя форма номинативных единиц. – Львов: Изд-во «Свит», 1990. – 185 с.



4. Ягафарова Г.Н. Номинация по цвету в коневодческой лексике башкирского языка // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – №1. – С. 82-87.

#### **Сведения об авторе**

Ягафарова Гульназ Нурфаезовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки, Институт истории, языка и литературы УНЦ РАН, г. Уфа. E-mail: rishrinat@mail.ru

**УДК 811.11-12**

**Курбангалиева А.А.**

#### **ФУНКЦИИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА**

*Данная статья посвящена вопросу об основных функциях молодежного сленга. Автор обобщает опыт лингвистов по данной теме и выделяет основные функции, характерные для сленга молодежи.*

*Ключевые слова: молодежный сленг, функции сленга, идентификация группы.*

**Kurbangalieva A.A.**

#### **FUNCTION OF YOUTH SLANG**

*This article is devoted to a question of the main functions of youth slang. The author generalizes experiment of linguists on this subject and allocates the main functions, characteristic for youth slang.*

*Key words: youth slang, function of young slang, group identity*

#### **FUNKTION DER JUGENDSPRACHE**

*“Ich hör’ es gerne, wenn die Jugend plappert: Das Neue klingt. Das Alte klappert.”*

*J.W. von Goethe*

Das Phänomen der Jugendsprache war schon seit langem und bleibt auch heute aktuell und sehr interessant. Mit der Jugendsprache grenzen

sich junge Leute von der Erwachsenenwelt ab, schaffen das Zusammengehörigkeitsgefühl und demonstrieren ihre eigene Individualität, Werte und Eigenständigkeit. In diesem Artikel werden die Hauptfunktionen der Sprache von Jugendlichen betrachtet.

Jugendsprache umfasst spezifische Realisation von sprachlichen Handlungsmustern. Es gibt aber viele Faktoren, die diese Realisation beeinflussen. Jugendsprache entwickelt sich unter den Einfluss der so genannten „Domänen“:

„Domänen werden unabhängig von ihrer Anzahl mit Hilfe institutioneller Kontexte oder einhergehender sozioökonomischer Erscheinungen definiert“ [2, S. 13].

Zu wichtigsten Domänen zählt Fischman folgende:

- Familie;
- Freundschaft;
- Beruf;
- Religion;
- Erziehung;
- Bildung [2, S. 13].

Im Jugendalter sind zwei Domäne besonders wesentlich: Freundschaft und Jugendgruppen. Nach Casper-Hehne bestimmen diese zwei Domänen die Funktionen der Jugendsprache. Er zählt dazu folgende:

1. Schutz- und Ausgleichsfunktion: Jugend ist in der ständigen Konfrontation mit den Erwachsenen. Deswegen entsteht der Bedarf an der Selbstbehauptung.

2. Funktion der sozialen Abgrenzung und Gruppenidentifikation: Jugendliche als Sozialgruppe wollten eine eigene Welt, eine eigene Verhaltensweise im Unterschied zu der Erwachsenenwelt bestimmen. Sie wollten auch ihre eigene Sprache haben, die kein „Mitglied“ der Gruppe versteht [2, S. 14].

Augenstein geht von einem anderen Prinzip aus: Sie führt Funktionen der Jugendsprache auf die Funktionen der Sprache allgemein zurück. Augenstein betrachtet die Jugendsprache als ein Phänomen mit seinen eigenen sprachlichen Schatz und seinen Gesetzen. Nach Augenstein erfüllt die Jugendsprache solche Funktionen wie:

1. Ausdrucksfunktion: Jugendsprache drückt die Zugehörigkeit zur Großgruppe der Jugendlichen im Makroraum der gesellschaftlichen Gruppen aus. In diesem Zusammenhang wird die Jugendsprache als „Soziolekt“ definiert. Außerdem drückt die Jugendsprache die Zugehörigkeit zu einer bestimmten jugendsprachlichen Szene aus. In diesem Zusammenhang wird

sie als „Szenesprache“ begrifflich gefasst. Sie drückt auch die Zugehörigkeit zu einer jugendlichen Peer-Group aus. In diesem Sinne wird die Jugendsprache als „Ingroup-Sprache“ verstanden [1, S. 39].

2. Darstellungsfunktion: Die Jugendsprache stellt zwei „Welten“ dar: erstens die Außenwelt durch „Fremdreferenz“, z. B. zum Thema „Musik“, und zweitens die innere Welt der Jugendlichen“ durch „Selbstreferenz“ [1, S. 54].

3. Die metasprachliche Funktion: Erstens gliedert und strukturiert die Jugendsprache Redebeiträge (das Gespräch, das Dialog, das Monolog) und organisiert den Sprachwechsel zwischen Gesprächspartner, z. B. durch die Partikel „ey“, z. B. *Ey, Tussi, mach mir den Towaritsch!* [3, S. 45]. Zweitens akzentuiert sie den Grad der Gewichtung der Redebeiträgen durch Steigerung, Abtönung oder Verstärkung einzelner Teile des Gesagten („und so“, „oder so“) oder Intensivierungen (wie voll oder wahnsinnig), z. B. *Gestern waren wir alle total voll* [4, S. 89]. Drittens steuert sie die Aufmerksamkeit und sichert die Verständigung, z. B. durch Attention Getters wie „ey Mann“. Viertens konstituiert sie Textsorten und Modalitäten, z. B. durch die Strategie des „Borgens von Stimmen“ [1, S. 67]. Nach Schwitalla ist die Strategie Besonderheiten in der Ausgestaltung von Tonhöhen- und Intonationswechseln:

„Das Borgen zeichnet sich durch einen kindlichen, „babyhaften“ Tonfall aus oder durch eine parodistische Verfremdung besorgter Erwachsener im „onkelhaften“ oder „tantenhaften Sprechen“ (zit. in [1, S. 35]).

4. Die Appelfunktion: Diese Funktion wird in zwei „Bereichen“ der jugendsprachlichen Redebeiträge erfüllt: in Ingroup-Dialogen (Kommunikationstyp: Jugendliche – Jugendliche) und in Outgroup-Dialogen (Kommunikationstyp: Jugendliche – Erwachsene). Bei dem ersten Typ wird die Jugendsprache erstens zum Signal des Strebens nach Aufmerksamkeit und Anerkennung im Kampf um die Gruppenhierarchie und zweitens stellt sie die Gruppengemeinschaft her und entschärft durch Rituale. Bei dem zweiten Typ erfüllt die Jugendsprache drei wichtige Funktionen: erstens signalisiert sie im Sprachgebrauch Jugendlicher Abgrenzung durch divergierendes (distanzierendes) Sprachverhalten; dadurch wird die sozialsymbolische Ausdrucksfunktion der Jugendsprache als Ingroup-Sprache betont. Zweitens signalisiert sie im Sprachgebrauch Erwachsener Angleichung, wenn Jugendsprache imitiert wird; drittens signalisiert sie die „Wirkgemeinschaft“ in einer „Alternativen Konvergenz“ (Verbundenheit), kann deshalb Solidarisierungsangebote an Erwachsene implizieren [1, S. 98-99].

### ***Literaturverzeichnis***

1. Augenstein S. Funktionen von Jugendsprache. Studien zu verschiedenen Gesprächstypen des Dialogs Jugendlicher mit Erwachsenen. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1998. – 292 S.

2. Casper-Hehne H. Zur Sprache der bündischen Jugend. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989. – 257 S.

3. Ehmann H. Jugendsprache und Dialekt. Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen. – München; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH, 1992b. – 525 S.

4. Ehmann H. Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. – München: Beck, 1992a. – 155 S.

### **Сведения об авторе**

Курбангалиева Альбина Аликовна, ассистент кафедры иностранных языков Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан. E-mail: str.albina@gmail.com

**УДК 811.111**

**Сайфутдинова Н.А.**

### **МЕТАФОРИЧНЫЕ СЛОГАНЫ В РЕКЛАМЕ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ**

*В данной статье рассматриваются и обсуждаются метафоры в рекламных слоганах продуктов питания. В статье описывается использование и назначение концептуальных метафор в слоганах, используемых крупными корпорациями для того, чтобы привлечь внимание потенциального клиента.*

*Ключевые слова: рекламный слоган, концептуальная метафора.*

**Saifutdinova N.A.**

### **METAPHORICAL SLOGANS IN FOOD ADVERTISING**

*The current article considers and discusses metaphors in food advertising slogans. The paper describes the use and purpose of conceptual*

*metaphors in slogans used by large corporations in order to draw the attention of a potential customer.*

*Key words: advertising slogan, conceptual metaphor.*

Metaphor is used by people to understand an abstract concept by referring to a concrete one. It appears so often and is used so widely that sometimes we use it subconsciously and without realizing it. According to George Lakoff and Mark Johnson "human thought processes are largely metaphorical. Metaphors are that structure how we perceive, how we think and what we do" [1, p. 6]. In this connection copywriters of trading companies work at advertising slogans. The selling power of the slogans largely depends on the conceptual metaphors (pictures or words) used in them. A well-chosen metaphor will greatly prompt people's desire to buy a certain product.

Many scholars focused on the metaphors used in the field of advertising. For example, Elizabeth M. Anderson (1998) has investigated the use of metaphor in on-line advertising and Carita Lundmark (2005) has discussed metaphor and creativity in British magazine advertising.

However, less attention has been paid to the slogans of advertising. According to Marketing.Degree.net website, slogans are "the most effective means of drawing the attention of the general public or consumer base to one or more aspects of a product" [2].

In cognitive linguistics, conceptual metaphor, or cognitive metaphor, refers to the understanding of one idea, or conceptual domain, in terms of another. An example of this is the understanding of quantity in terms of directionality (e.g. "the prices are rising") [3]. Conceptual metaphors are seen in language in our everyday lives. Conceptual metaphors shape not just our communication, but also shape the way we think and act. In George Lakoff and Mark Johnson's work, "Metaphors We Live By" (1980), we see how everyday language is filled with metaphors we may not always notice. An example of one of the commonly used conceptual metaphors is "argument is war." This metaphor shapes our language in the way we view argument as war or as a battle to be won. It is not uncommon to hear someone say "He won that argument" or "I attacked every weak point in his argument". The very way argument is thought of is shaped by this metaphor of arguments being war and battles that must be won. Argument can be seen in other ways than a battle, but we use this concept to shape the way we think of argument and the way we go about

arguing[1, p. 4-6]. This essay mainly focuses on the slogans in the field of food advertising and discusses the metaphors used in those slogans.

Both of the two slogans analyzed below are from one of the world's most famous soft drink brands – Coca-Cola. The first one made its appearance in 2006. Based on this one, the second was created by adding a new aspect. But both of them use the conceptual metaphor that life is an entity with two sides.

1) The Coke Side of Life. (Coca-Cola, 2006)

2) Live on the Coke Side of Life. (Coca-Cola, 2009)

In order to deliver the message that Coca-Cola makes life different, the metaphorical linguistic expression “the Coke Side of Life” appears in both of the two slogans. LIFE here is understood as an entity which we cannot define owing to the fact that there is too little information provided. However, at least certain characteristic of the entity can be determined by looking into the word side. LIFE is conceived as an object that has at least two sides. This metaphorical understanding of life is in fact very common in everyday conversation. We encourage others to look at the bright/good side of life when things are not going well. Conventionally, we think of the two sides of life as being opposite to each other – the good/bright/positive side and the bad/dull/negative side. These two slogans of Coca-Cola improve on the conventional way of conceiving life. Instead of the bright and dull sides, with or without Coca-Cola becomes the difference between the two sides. Since advertising slogans are designed to have positive meanings, the Coca side of life would probably mean the bright side of life.

In 2009 the slogan of 2006 was changed by adding the phrase “Live on”. We know that preposition on implies the idea that life is conceptualized as an object that has a surface and living people are understood as being on this surface. The understanding of people living on the surface has a connection with a very popular orientational metaphor making use of our spatial up-down image. The upward orientation is usually connected with positive concepts, for instance, HAPPINESS IS UP, HEALTHY IS UP and CONSCIOUS IS UP. Their opposite concepts, on the other hand, often receive a downward orientation, for example, SAD IS DOWN, UNHEALTHY IS DOWN. The state of people being energetic, alive and conscious is usually related to the upward orientation. On the contrary, states like being asleep and dead are related to the downward orientation. The conceptual metaphor DEAD IS DOWN comes from this understanding of being dead. So its opposite concept, BEING ALIVE, can be conceptualized as BEING UP. With the particular example of slogan 2, it tends to

deliver a positive message that life with Coca-Cola is good and full of happiness.

The other examples of metaphors below imply the idea that LIFE IS FOOD.

3) Life tastes good. (Coca-Cola, 2001),

4) Progresso. A taste of the good life! (Progresso soup brand)

We can eat food and thus experience different tastes of food. So life is conceived of as something that can be tasted and have different kinds of tastes.

It is noticeable that in these examples both the literal and metaphorical meanings are contained in one expression. They have the same literal meaning that the product to sell tastes good and they also use the same conceptual metaphor LIFE IS FOOD.

People have a tendency to look at the world in human terms and it's not surprising that we often rely on personification (also known as prosopopoeia) to bring inanimate things to life. For over a century, companies have relied heavily on personification to create memorable images of their products – images that often appear in print advertisements and TV commercials. The effectiveness of personification has been long recognized. It makes it easier to imagine a particular thing or object by creating its picture in the mind. The conceptual metaphor THE PRODUCT IS A PERSON is realized in the following slogans:

5) Hand in hand with Australia (McDonald's, 2006)

6) It Gives You Wiiiings! (Red Bull) [4]

7) Milk's favourite cookie (Oreo)

Slogan 5 was used by McDonald's in Australia. The restaurant (McDonald's) is personified as a human being that walks together with the country. We can imagine a picture of Ronald McDonald (the character which represents McDonald's) grabbing a person's hand. Usually if we hold each other's hands while walking, it means that we are close friends and have a nice relationship. Moreover, walking ahead means that progresses are made. Australians who see this slogan would feel that McDonald's is their friend. At the mean time, McDonald's is doing good to the country and progressing with their country.

Red Bull has used the metaphor "It Gives You Wings" (slogan 6) as its slogan for many years. The reason this advert has worked – and lasted so long – is because it is clever. It tells the audience that the drink really will give you an energy boost. Considering slogan 7, it's clear that milk

clearly can't favor something for that gives it a human ability. Thus, all latter three examples are realization of personification of products.

To sum up, conceptual metaphors are widely utilized in food advertising slogans to arouse customers' interest. In above mentioned slogans the concept of LIFE is conceptualized as OBJECT and FOOD. People's thoughts and inner desire appear regularly in food advertising slogans. By conceptualizing them into objects and people, they tend to encourage people to fulfill the desire to buy the product. Personification makes up an important part of metaphors in advertising slogans. The products are personified and given personal characteristics. By doing this, customers would probably feel close to the product and the brand. It would by large chance promote the selling power of the advertisements.

#### ***List of References***

1. Lakoff G. and Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press. – P.4-6.
2. <http://www.marketingdegree.net/resources/famous-slogans/>
3. [https://en.wikipedia.org/wiki/Conceptual\\_metaphor](https://en.wikipedia.org/wiki/Conceptual_metaphor)
5. <http://www.superdream.co.uk/best-advertising-slogans/>

#### **Сведения об авторе**

Сайфутдинова Нурия Агзамовна, ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: nuriya1979@yandex.ru

**УДК 821.512.141.09**

**Хусаинова Л.М.**

#### **НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Ф. СУЛЕЙМАНОВА**

*Статья посвящена изучению научной деятельности видного тюрколога Ф. Сулейманова. Сделан обзор основных работ ученого.*

*Ключевые слова: тюркология, история и культура башкирского народа, фольклор, текстология*



**Khusainova L.M.**

**SCIENTIFIC ACTIVITIES F.SULEYMANOVA**

*The paper studies the scientific detail prominent Turkologist F. Suleymanova. A survey of major works of the scientist.*

*Keywords: turkology, history and culture of the Bashkir people, folklore, textual.*

**Хөсәйенова Л.М.**

**ФӘТХЕЛКАДИР СӨЛӘЙМӘНОВТЫҢ ҒИЛМИ  
ЭШМӘКӘРЛЕГЕ**

Фәтхелкадир Сөләймәновтың бай ғилми мирасы йәмғәтселеккә 1998 йылда профессор Д.Ж. Вәлиев менән Р.Ә. Ғиләжетдинов тәржемәһендә “Шаманизм тарихта һәм бөгөн” китабы рәүешендә еткерелә [1, 144 б.]. Утыз бер йәше тулмастан иленән айырылырға мәжбүр булған Ф. Сөләймәнов, 56 йыл ситтә йәшәп, ғүмеренең ахырына тиклем ғилми эшмәкәрлек менән шөгөлләнә. Башқортостандағы әзәби, ижтимағи-сәйәси һәм публицистик эшмәкәрлеге иһә 1908-1920 йылдарҙы үз эсенә алып, 12 йыл ғына дауам итә. 1908 йылда ул “Ваҡыт” гәзитендә “Башқорттарҙа тупраҡ мәсьәләһе” һәм “Башқорт ғөлләмәһе” мәкәләләрен баһтыра, ә Башқортостан мөхтәриәте өсөн көрәш башланғас, уның алғы сафында була. Башқорт Шураһының рәсми баһмаһы буларак донъя күргән “Башқорт” гәзитен юлға һалыу эшен йөкмәгән эшмәкәрҙәр араһында була. Киләсәктә төрки донъяһында киң танылыу табасак ғалим 1918 йылдың йәйенән “Башқорт” гәзитенә мөхәррир була, тиһтәнән артык мәкәлә, фельетон, бер һисә шиғыр баһтыра. Ф. Сөләймәновтың Башқортостандағы дәүерендә донъя күргән безгә мәғлүм булған һуңғы мәкәләһе “Шағирыбыҙ Шәйехзада иптәш Баһичты иһкә төшөрөү киһәһе” тип атала. Был хәзмәте “Катай” псевдонимы аһтында баһылған.

Авторҙың “Оло катай”, “Оло катай балаһы” псевдонимдарын, Урта Азиялағы дәүерендә “Абдулкадир Йылкиба” имзаһын кулланыуы ла мәғлүм. 1925 йылда Ф. Сөләймәнов Төркиәгә килеп, Иһтанбул калаһында урынлаша. Бында ул үзенең бөйөк замандашы Әхмәтзәки Вәлиди менән бергә фән һәм ғилем майзанында билдәлә ғалим булып таныла. Иһтанбулда уны Фуат Көпрүлү ярҙамында

Төркият институтына төркиселек ассистенты итеп эшкә алалар. Төркиәлә ул төрлө журналдарза Төркөстанлы, Төрөкмән, Әбделкадир, Изел уғлы һымак псевдонимдар астында мәкәләләр бастыра. 1927 йылда Әхмәтзәки Вәлиди менән бергә “Яңы Төркөстан” журналын ойштороп, уның өсөн күп кенә мәкәләләр яза. 1928 йылда аркаштары менән бергә “Халык белгеге хәбәрзәре” басмаһын нәшер итә. 1929-1930 йылдарза “Төркиә халык белгеге берекмәһе” танытмаһы менән Хәсәнкала, Эрзерум, Эрзинжан калаларында һәм уларзың әйләнә-тирәһендә, Ғазиантеп виләйәтендә фольклор материалдары йыйыу менән шөгөлләнә. 1933 йылда Анкараға сақырыла ғалим. Төрөк тел қоромоноң махсус кәтибе вазифаһына тәғәйенләһә. Шул ук йылдың көзөндә Төрөк Республикаһының президенты Кемаль Атагөрк тарафынан кабул ителә. Төрөк профессоры Хикмәт Танийу әйтеүенсә, Атагөрк Ф. Сөләймәновтың ғилми әзерлекле, киң мәғлүмәтле, егәрле булыуын, өлгө алырзай ғалим икәнлеген бик тиз аңлай һәм юғары баһалай. Рәшит Шәкүр “Арзаклы башқорттар” исемле китабында Ф. Сөләймәнов тураһындағы мәғлүмәтендә кызыклы вакиға хақында язып үтә [2, 133-147 б.].

Ғалимдың 1936 йылдан алып 1944 йылға тиклем 9 йыл буйы Анкара университетының тел, тарих, география факультетында профессор вазифаһын башқарған дәүерә айырыуса емешле була. Ошо вақыт эсендә уның төрки халыктарының фольклорына, боронғо ырым-йолаларына, тел, музыка, художестволы әзәбиәт комарткыларына арналған 100-зән артык хезмәте басылып сыға. Ул төрки халыктарының эпосы, айырыуса кыргыззарзың “Манас” әсәрә буйынса зур белгес буларак абруй казана. Төрки һәм монгол халыктарында мосолман диненә тиклемге ышаныузар, шул иһәптән шаманлык қалдыктары мәсьәләһән тикшерәү өлкәһендә зур белгес булып таныла. Башқорттар һәм Башқортгостанға арналған “Башқорттарың Рәсәйгә қаршы көрәш тарихы”, “Башқорт туйы”, “Башқорт-рус һуғышы” тигән мәкәләләре донья күрә. Институттың басма органы – “Төрөк мәзәниәте” басмаһында, йыллык йыйынтықтарза бер-бер артлы ғилми мәкәләләре донья күрә.

Ғалимдың йәмгеге 350 ғилми хезмәте басылып сыға. Төркиәлә ошо ғилми хезмәттәрен туплаған “Мәкәләләр һәм тикшеренәүзәр” исемле ике томлығы өс тапқыр нәшер ителә. Ә төрки халыктарындағы шаманизм күренештәре өлкәһендәге әзләнәүзәрә

һөҙөмтәһе булған “Тарихта һәм бөгөн шаманизм” тигән ҡитабы биш тапҡыр донъя күрә. Был ҡитабы 1998 йылда башҡортсаға тәржемә ителеп баһыла. Ҡайһы бер айырым ғилми мәкәләләре һәм иҫтәлектәренән өзөктәр тәржемә ителгән. Ғилми мәкәләләренең унлабы (“Йософ хас Хажип һәм әсәре “Кутадғу билиг” тураһында ҡыҫка бер мәкәлә”, “Сығатай язма теленең формалашыу осоро менән бәйлә фекерҙәр”, “Котобтың “XIII-XVI быуаттарға уғыз, төркмән һәм ҡыпсаҡ диалекттары һәм “таза төркисә”, “Сығатай әҙбиәте”, “Катнаш диалекттарға яҙылған төркисә әсәрҙәр” һ.б.) туранан-тура текстология фәне менән бәйлә. Ғалимдың был хезмәттәре Төркиәлә текстология фәненең “үзаллылык”ка дөгүә итмәгән, ә “ярзамсы фән” буларак үҫшкән осоронда донъя күрә. Шунһы мөһим: Ф. Сөләймәнов баһтырған ошо мәкәләләре менән текстологияның Төркиәләгә үҫшенә йөгөнтө яһап, филологияның махсус дисциплинаһына әйләнәп китеүенә булышлык итә.

Шулай итеп, Ф. Сөләймәновтың ғилми эшмәкәрлегә, дөйөм алғанда, алты тиҫтә йыл буйы дауам итә. Был эште ул күп ваҡыт, ниндәй вазифа биләүенә ҡарамаһтан, үз алдына һәм үзенең фәнгә бирелгәнлегә арҡаһында алып бара.

#### ***Кулланылған әҙбиәт***

1. Инан А. Шаманизм тарихта һәм бөгөн. – Өфө, 1998. – 144 бит.
2. Шәкүр Р. Арҙаҡлы башҡорттар. Ғилми-биографик очерктар. Тулыландырылған 2-се баһмаһы. – Өфө: Китап, 2005. – 305 бит.

#### **Сведения об авторе**

Хусаинова Ляйля Мидхатовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: Lejla-kh@yandex.ru

**СЕКЦИЯ 2.  
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ**

**УДК 37.02**

**Булгакова Г.Р.**

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*В статье рассматриваются попытки формирования социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения иностранного языка. Будущий офицер должен иметь не только военно-специальные знания, но и адекватно воспринимать и правильно интерпретировать современную картину мира.*

*Ключевые слова: социокультурная компетенция, изучение иностранного языка, военный вуз, курсант.*

**Bulgakova G.R.**

**FORMATION OF A SOCIAL COMPETENCE  
OF CADETS IN MILITARY HIGH SCHOOLS IN THE PROCESS  
OF LEARNING THE FOREIGN LANGUAGES**

*The article deals with attempts to form socio-cultural competence of cadets of military high schools in the process of learning a foreign language. Future officers should not only have military knowledge, but also to perceive and correctly interpret the contemporary world view.*

*Key words: socio-cultural competence, learning the foreign language, military high school, cadet.*

Современный этап развития российского и всего мирового общества характеризуется серьезными социокультурными изменениями. Основными среди них являются расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, межкультурного диалога; особо следует подчеркнуть факт принятия России в Болонское соглашение, что делает особенно актуальным

обращение к проблемам межкультурной коммуникации и диалога культур в процессе преподавания иностранных языков.

Каждая национально-языковая общность воспринимает и отражает окружающий мир под влиянием сложившихся культурно-национальных установок, традиций, опыта и создает собственную языковую картину мира.

Проблема связи языка, культуры и общества давно привлекала внимание ученых. Изучение языковой картины мира не теряет своей актуальности для специалистов различных областей знания, поскольку 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» [1, с. 74]. В связи с этим роль иностранного языка как средства международной коммуникации в современном мире возрастает.

Методика обучения иностранным языкам должна отвечать требованиям реализации компетентностного подхода, обеспечивать деятельностное профессионально-ориентированное обучение и предусматривать ситуационно-ролевую обусловленность учебной деятельности и речевого общения. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности включает в себя формирование языковой, речевой, информационной, социокультурной компетенций.

Социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном многокультурном мире. Формирование социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Иностранный язык является одним из основных «инструментов воспитания личностей обучающихся, обладающих общепланетарным мышлением» [4, с. 18]. К составляющим социокультурной компетенции относят также «овладение богатствами мировой и отечественной традиции, ценностей прошлого в их связи с настоящим, формирование целостной картины мира и исторического сознания» [4, с. 204]. По сути дела при изучении иностранных языков происходит формирование поликультурной языковой личности.

Основоположники подхода «соизучения языка и культуры» Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют его как аспект преподавания иностранных языков, в котором «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе – накопительная или

культуроносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человечеством действительности) и проводится аккультурация адресата» [2, с. 39].

В настоящее время одной из основных целей лингводидактики является «построение эффективной модели обучения иностранным языкам в условиях межкультурной коммуникации» [5, с. 26]. При этом межкультурная коммуникация рассматривается как «процесс взаимодействия коммуникативных партнеров, которые являются представителями стран, входящих в различные геополитические сообщества, и которые принадлежат к различным этническим и национальным культурам и социальным субкультурам» [5, с. 26].

При изучении иностранного языка исходным пунктом сопоставления различных культур является их равноценность, а к обучающим целям межкультурного воспитания относятся привитие терпимости к разнообразию и формирование готовности подвергать сомнению собственные нормы. Это представляется нам особенно актуальным для обучения иностранному языку курсантов военного училища. Цель высшего военного образования – формирование будущего офицера как гражданина, глубоко преданного своему Отечеству, обладающего высокими нравственными и профессионально значимыми качествами, способного к действиям в военной обстановке. В ходе совместных действий с военнослужащими других государств, мы должны быть толерантны к культуре и традициям этих стран. Обучаясь действиям в боевой обстановке, будущие офицеры должны также всесторонне представлять своего вероятного противника. Будущий офицер должен иметь не только военно-специальные знания, но и адекватно воспринимать и правильно интерпретировать современную картину мира.

Для этого обучаемые должны обладать способностью находить путь в жизненный мир другой культуры, опираясь на собственный жизненный опыт, осуществлять «диалог культур». Диалог культур – это способ осознания своей культуры, которая лишь при наличии другой культуры обретает индивидуальность и самобытность.

В диалоге культур, который выстраивается на занятиях, происходит взаимодействие, где каждый курсант – субъект деятельности, микрокосм, заинтересованный и интересный партнер по общению и совместной деятельности в социокультурном образовании, где каж-

дый курсант осознает себя как субъект культуры, самоопределяется, самоактуализируется и развивается.

Одним из путей формирования социокультурной компетенции и воспитания курсантов в контексте «диалога культур» считается система модульно-компетентностного обучения, которая характеризуется структурированием предметного содержания, учетом индивидуальных особенностей обучающегося, гибкостью, самостоятельностью (возможность самообразования, саморазвития) и является личностно ориентированной технологией обучения, основанной на формировании ключевых компетенций.

В качестве примера реализации компетентностного подхода и, на его основании, формирования социокультурной компетенции при изучении иностранных языков рассмотрим обучение иностранному (английскому, немецкому, китайскому) языку на 1-м курсе высшего военного общевоинского командного училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского. Курс изучения иностранного языка в военном училище состоит из десяти тем – законченных единиц содержания обучения. При изучении тем «Типичные ситуации бытового общения» и «Общие сведения страноведческого характера» курсанты знакомятся с информацией о военных учебных заведениях Российской Федерации и стран изучаемого языка. Например, при изучении темы «Военное училище», «Звания и должности военнослужащих сухопутных войск страны изучаемого языка», «Распорядок дня курсанта» они получают новую информацию о жизни и быте военнослужащих иностранных армий, знакомятся со званиями и должностями, распорядком дня курсантов и имеют возможность сравнить жизнь курсанта в российском и иностранном военных учебных заведениях. Курсанты изучают типовое расписание, отражающее распорядок дня курсантов зарубежных сверстников, и сравнивают его с распорядком дня своего учебного заведения.

По окончании изучения данных тем курса обучающиеся должны иметь представление о военной культуре и военных традициях своей страны и стран изучаемого языка, о правилах речевого этикета и о стилях произношения, характерных для сфер военной профессиональной коммуникации. Занятия представляют большой интерес для курсантов, так как ознакомление с новым лингвострановедческим материалом затрагивает актуальные для них реалии их учебы и службы в военном училище, особенности подготовки офицеров. Курсанты должны освоить основную военно-профессиональную лексику и

грамматические явления, характерные для профессиональной речи в рамках данной темы, уметь сделать устное сообщение на иностранном языке, уметь вести профессионально ориентированную беседу, получить навыки аудирования, двустороннего перевода и чтения аутентичных текстов военной тематики.

Принцип коммуникативной направленности обучения предполагает «преобладание на занятиях проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий лингвистических, репродуктивно-тренировочных, использование аутентичных ситуаций общения, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению» [1, с. 34].

На занятии курсанты обучаются навыкам поискового чтения, реферирования, говорения по теме, а также самостоятельно составляют схему, где наглядно отражены все пути подготовки кадровых офицеров и офицеров резерва в ВС страны изучаемого языка.

Благодаря такому подходу подаче материала, когда курсант знакомится с особенностями военной жизни страны изучаемого языка и имеет возможность сравнить реалии иностранной и российской военной культуры, используя средства иноязычной коммуникации, соблюдается системный подход к проблеме диалога культур в парадигме личностно ориентированного обучения, у курсантов повышается уровень социокультурной компетенции.

Реальная межкультурная коммуникация как форма общения представителей различных языков и культур реализуется с наибольшей полнотой и эффективностью в том случае, когда в процессе подготовки к ней значительное место отводится родной национальной культуре. Здесь не может быть доминирования как иноязычной, так и национальной культуры. Опора на сопоставление культур с выделением общего и указанием на своеобразие позволяет осознать особенности восприятия мира своим народом и народом страны изучаемого языка. Поэтому так важно, чтобы тексты для чтения были аутентичные. Это статьи из Интернета, из военных журналов и газет, отражающие реальную жизнь.

Кроме того, «что изучать», важным моментом при учете диалога культур в обучении иностранным языкам является вопрос «как изучать». Поэтому закономерным нам представляется поиск взаимодействия предмета «иностранный язык» с другими гуманитарными предметами, а также предметами естественных и технических наук, патриотическим воспитанием. На занятиях по иностранному языку



осуществляются межпредметные связи, т.к. мы руководствуемся системообразующим принципом концепции единого социокультурного образования и проблемно-тематическим подходом к преподаванию предмета. Например, военная тематика большинства текстов для изучения отсылает курсантов к военным наукам (тактика, основы военной техники, топография и др.).

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация массового обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению (условно – коммуникативному или коммуникативному). Для достижения этой цели используются технические средства обучения. На занятиях по иностранному языку используется мультимедийное оборудование для создания учебных ситуаций общения, применяются компьютеры для самостоятельной работы с электронными учебниками.

В условиях высшего учебного заведения общение моделируется в речевых ситуациях, т.е. ситуациях, в которых возникает необходимость обращения к речи как средству воздействия участников речевого акта друг на друга. Поскольку речь идет о ситуации общения, преподаватель на занятии формирует коммуникативные задания так, чтобы обеспечить не только действие, но и взаимодействие, т.е. моделирует условия общения для каждого участника речевого взаимодействия.

Наиболее реальной сферой общения для обучающихся является сфера профессиональной деятельности. Отсюда и выбор соответствующих ситуаций и социальных ролей. В условиях военного вуза это будут в основном роли командиров и подчиненных, военнослужащих различных подразделений, служб, стран. Преподаватель создает на практических занятиях такие учебно-речевые ситуации, которые позволяют проигрывать фрагменты действительности их будущей профессиональной деятельности, и тем самым осуществляя профессиональную направленность обучения иностранным языкам. В военных вузах предлагаются следующие коммуникативно-речевые ситуации: «На выставке современного вооружения», «Разговор с местным жителем», «Совместные учения», «Участие в контртеррористической операции».

Таким образом, изучение культурного пространства, которое моделируется с помощью современной системы обучения иностран-

ным языкам, практика культуроведческого наполнения занятий по иностранным языкам, методические приемы использования «диалога культур» преподавателем на занятиях подразумевают формирование социокультурной компетенции, что обеспечивает реализацию воспитательных, общеобразовательных и практических целей обучения иностранным языкам.

### ***Библиографический список***

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. – М., 1989.

2. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 284 с.

3. Кузьмина Л.Г. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам [Текст] / Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж: изд-во ВГУ, 2001. – № 2. – С. 86-93.

4. Лапшина И.К. Поликультурность современного мира и задачи гуманитарного образования [Текст] / И.К. Лапшина, Е.Ю. Рогачева, О.А. Туманова (Морохова) // Проблемы современного языкового образования: доклады и тезисы докладов на междунар. науч. конференции 27-29 марта 2003 года, посвященной 40-летию факультета иностранных языков. В 2-х т. Т 1. – Владимир: ВГПУ, 2003.

5. 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. – №9 4. – С. 74-85.

### **Сведения об авторе**

Булгакова Гульсима Рахияновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: rus\_bulgakov@mail.ru

УДК 371 (091)

Гайнуллина Ф.Б.

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

*В статье рассматривается ряд проблем, связанных с подготовкой педагогических кадров в России в начале XX века. Дается характеристика политики государственной власти в области педагогического образования.*

*Ключевые слова: педагогический кадр, институт, курс, подготовка.*

Gaynullina F.B.

## THE TRAINING OF TEACHERS IN RUSSIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

*The article discusses a number of issues related to teacher training in Russia in the early twentieth century. The characteristic policy of the government in the field of teacher education is revealed in the work.*

*Key words: pedagogical frame, Institute, course, training*

В начале XX столетия в России подготовкой преподавателей для средних учебных заведений занимался ряд учреждений: университеты, в Петербургском Императорском Историко-Филологическом Институте готовили учителей древних языков, русского языка и словесности; историко-филологический институт К.Н. Безбородко в Нежине, Московский педагогический институт им. П.Г. Шеллапутина (открыт в 1911), а также курсы.

В 1909 году Министерство народного просвещения приняло решение отделить научную подготовку от педагогической. По результатам этого принятого решения научные кадры начали готовить университеты, а педагогические – временные педагогические курсы при управлении учебных округов.

На учительскую должность допускались после стажировки, длившейся от четырех месяцев до года. Выпускники историко-филологических институтов, получавшие казенные стипендии, обязывались прослужить не менее шести лет в ведомстве Министерства

народного просвещения по назначению министра. Эти обязательства зачастую не выполнялись. На это указывало «Правительственное распоряжение по вопросу о перемещении и увольнении преподавателей, окончивших курс в историко-филологических институтах» от 2 июля 1911 года.

Каждый год директора гимназий отправляли попечителю сведения о преподавателях. В них указывалось на методику ведения урока данным преподавателем, взгляды учителя, реакцию на замечания со стороны школьной администрации. Открытие курсов для подготовки учителей-словесников продиктовано было нехваткой педагогических кадров в данной области.

Большую роль в переподготовке учительства сыграли учительские курсы. Только летом 1918 года было проведено более 100 краткосрочных педагогических курсов. На них читались лекции по политическим и педагогическим вопросам. В 1920 году были организованы губернские и уездные учительские курсы по изучению Советской Конституции и различных вопросов политического характера. Проявлением большой заботы об учителях было постановление Совета Народных Комиссаров от 2 января 1918 года о прибавке народным учителям заработной платы до 100 рублей в месяц (за ноябрь-декабрь 1917 года) и об установлении месячного оклада в 150-200 рублей, начиная с января 1918 года.

Впервые остро встал вопрос о подготовке новых учительских кадров в связи с тем, что сеть школ быстро росла. Учительские семинарии были преобразованы в трехгодичные педагогические курсы, увеличено их число. В учебные планы педагогических курсов были включены социология, политэкономия, история социализма, Советская Конституция, основные принципы единой трудовой школы. Почти все учительские институты преобразованы в высшие педагогические учебные заведения для подготовки учителей школ второй ступени. Были открыты новые педагогические институты.

Однако не все учёные соглашались с таким поворотом в области подготовки педагогических кадров. Так, М.М. Рубинштейн выступил против сужения образования до методико-педагогического уровня. Им была выдвинута мысль о необходимости широкого научного образования учителей, дающего возможность преподавания нескольких предметов одним учителем.

К концу 1920 года в РСФСР было 57 высших педагогических учебных заведений, в которых обучалось свыше 10 тысяч студентов,

154 трехгодичных педагогических курсов для подготовки учителей школы I ступени и 90 одногодичных педагогических курсов с 24 тысячами учащихся.

По постановлению ЦК ВКП(б) и СНК СССР 1938 года «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» начинается огромная работа. Изученные нами документы (докладные записки, письма, акты, постановления, справки, отчеты) по внедрению русского языка как обязательного предмета в школьном обучении детей позволяют делать такие выводы: преподавание русского языка в основном в нерусских школах поставлено было так плохо, что учащиеся, изучая русский язык, оставались неграмотными [2]. Причинами становилась нехватка кадров, учебников, художественной литературы, методических и наглядных пособий для учителей и недостаточная подготовка педагогических кадров, то есть незнание методов и методики преподавания русского языка. Принимались меры по устранению неграмотности населения по русскому языку. Были организованы курсы по повышению квалификации учителей, подготовке и переподготовке кадров по русскому языку. Наркомпрос РСФСР поручается издание специального методического журнала по русскому языку в нерусских школах, газеты «Учительская газета».

### ***Библиографический список***

1. Гайнуллина Ф.Б. Становление и развитие школьного филологического образования в области русского языка и литературы в России в XX – начале XXI века. Автореф. Дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2015. – 26 с.
2. Постановление бюро обкома ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». (Научный фонд обкома КПСС). Ф. 122. Оп. 19. Д.114. Л.2-5.

### **Сведения об авторе**

Гайнуллина Филлоза Батыровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: filiuza2009@yandex.ru

**Говина И.Н., Ильина О.А.**

**ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ  
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ  
И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ КУРСАНТОВ  
ПО ИНОСТРАННОМУ (РУССКОМУ) ЯЗЫКУ  
В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ**

*В статье рассматривается внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний курсантов. Проанализированы основные формы и функции контроля. Авторы раскрывают возможности применения БРС при изучении дисциплины «Иностранный (русский) язык».*

*Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, контроль, функции контроля, текущий контроль, итоговый контроль, иностранный (русский) язык*

**Govina I.N., Iina O.A.**

**BASES OF GRADE-RATING TEST SYSTEM REALIZATION AND  
ESTIMATION OF CADETS' KNOWLEDGE AND ABILITIES ON  
FOREIGN (RUSSIAN) LANGUAGE AT THE MILITARY SCHOOL**

*This article deals with implementation of grade-rating test system and estimation of cadets' knowledge and abilities. The basic forms and control functions are analyzed. The authors unfold the possibilities of grade-rating system application at studying the discipline «Foreign (Russian) language».*

*Key words: grade-rating system, control, control functions, current control, resulting control, foreign language Russian.*

Демократизация жизни в образовательных учреждениях требует отказа не от контролирования и оценивания знаний, умений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда иностранных военнослужащих набирает силы в обучении и воспитании, определяются новые подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимули-

рования приобретает новые качества. В настоящее время проводится работа по усовершенствованию системы оценок, т.к. пятибалльная система уже больше не устраивает.

Пятибалльная (а фактически давно уже четырёхбалльная) система отметок – основа основ отечественной образовательной системы ещё со времён дореволюционных гимназий. Неоднократно менялись названия отметок (например, «весьма удовлетворительно» теперь называется «отлично»), но сущность оставалась прежней. Как правило, отметка играет не стимулирующую, а только констатирующую и даже карательную роль. Главный недостаток данной традиционной системы оценки уровня подготовки студентов состоит в том, что она не способствует активной и ритмичной работе студентов [2, с. 6].

При проведении работы, направленной на совершенствование контроля и оценки деятельности преподавателей и студентов с целью интенсификации развития образовательной системы вуза, важно обеспечить соответствие этих преобразований мировым тенденциям. В связи с мировыми интеграционными процессами и развитием сотрудничества, формированием единого образовательного пространства между Российской и европейскими государствами, вступлением России в Болонский процесс возникает необходимость в адаптации контроля и оценки в вузах к системам контроля, характерным для стран Европы. В частности, использования в вузах балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки качества обучения [1, с. 124].

Переход вузов России к рейтинговой системе оценки начался в 2003-2004 гг. и продолжается в настоящее время, однако формирование рейтинговой системы и механизма начисления баллов в разных образовательных учреждениях строится по-разному [5, с. 40].

Под балльно-рейтинговой системой мы понимаем систему оценки знаний курсантов, основанную на наборе и последующем суммировании баллов по всем видам учебной деятельности курсанта в семестре. Это система, при которой учитываются, контролируются и оцениваются все виды учебной деятельности, выполняемые курсантами в процессе изучения дисциплины «Иностранный (русский) язык».

Необходимо помнить, что только комплексное применение всех форм и методов контроля позволяет регулярно и объективно выявлять динамику формирования системы знаний и умений курсантов. У каждого метода контроля есть свои преимущества и недостатки, область применения, ни один из них не может быть признан единствен-

ным, способным диагностировать все стороны процесса обучения. Только правильное и педагогически целесообразное сочетание всех методов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса.

Например, устный опрос как метод контроля знаний, умений и навыков требует больших затрат времени, кроме того, по одному и тому же вопросу нельзя проверить всех курсантов: Важнейшим методом контроля знаний курсантов, наряду с устным опросом, является письменная проверка. Однако применение этого метода не даёт возможность проверить уровень практического владения иностранным (русским) языком, определить направления для индивидуальной работы с каждым курсантом. С целью текущего контроля проводится самостоятельная работа. Проверка в этом случае тесно связана с процессом обучения на данном занятии, подчинена ему.

Одним из направлений, способствующих решению данной задачи, на наш взгляд, является реализация БРС контроля и оценки знаний курсантов в вузов, введение которой делает более объективной оценку успеваемости курсантов в целом, позволяет оценить совокупные академические успехи курсанта и дать более глубокий анализ результатов обучения, оценить те области деятельности иностранного военнослужащего, которые не может охватить академическая оценка и акцентирует внимание ИВС на наиболее важных видах деятельности.

Охарактеризуем общие подходы к контролю, оценке, их функциям и методологии реализации. Нередко эти понятия смешиваются; взаимозаменяются, употребляются в различных дидактических значениях.

Контроль – это подсистема в рамках системы обучения в целом, реализующая присущие ей функции, имеющая собственный объект, свои методы и виды. Это регулярный процесс сопоставления планируемых результатов обучения с реально достигнутыми, что можно определить как предмет педагогического контроля.

Диагностическая функция педагогического контроля заключена в выявлении уровня и структуры учебной подготовки обучающихся.

Стратегическая цель диагностики – научно-обоснованное информационное обеспечение обратной связи в педагогическом процессе. Без диагностики невозможно совершенствование педагогического процесса, эффективное управление процессом обучения и деятельность педагогической системы. Диагностика уровня достижения кур-



сантами образовательных нормативов требует использования надёжной информации об уровне подготовленности курсантов, при этом информацию необходимо быстро собрать и качественно обработать для сравнения учебных достижений с эталонами, сравнения учебных умений, выбора оптимальной стратегии обучения.

Обучающая функция педагогического контроля состоит в такой организации педагогической деятельности, при которой обучающийся своевременно получает информацию о своих учебных достижениях, информирован о своих ошибках и стремится их исправить с тем, чтобы перейти к изучению нового учебного материала

Таким образом, диагностическая и обучающая функции контроля являются тесно связанными.

Воспитывающая функция педагогического контроля направлена на развитие у курсантов мотивации к учёбе, формирование ответственности за результаты своего труда, формирование таких черт характера, как трудолюбие, настойчивость, упорство, развитие сотрудничества в системе «преподаватель-курсант», формирование способностей курсантов к самообразованию, самовоспитанию.

Даже при использовании самых оптимальных методов, организационных форм и средств обучения невозможно сделать учебный процесс управляемым и целенаправленным, если не налажена система контроля над его ходом, своевременная проверка и оценка знаний, навыков и умений обучающихся [3]. Поэтому перед преподавателем встаёт задача выбрать методы и формы контроля, критерии качества усвоения изученного материала, разработать процедуры его осуществления, обосновать способы индивидуальной коррекции учебной деятельности.

Важным и ответственным моментом при реализации балльно-рейтинговой системы в процессе обучения курсантов иностранному (русскому) языку является этап оценки и контроля результатов обучения, его коррекции – первый и основной этап системы управления качеством.

Учитывая специфику русского языка как иностранного как учебного предмета, контролируются и оцениваются все виды учебной деятельности, выполняемой курсантами в процессе изучения дисциплины.

На кафедре иностранных и русского языков ДВОКУ выделены следующие виды учебной деятельности: работа на практическом за-

нятии, выполнение текущих заданий и самостоятельной работы. Каждый из видов учебной деятельности оценивается по-разному.

Помимо оценки деятельности курсантов на практических занятиях и выполнения заданий, полученных на самостоятельную подготовку, осуществляется оценка сформированности лексико-грамматических навыков в форме теста множественного выбора за период изучения ряда тем (например, контрольная работа № 2, второй семестр).

Курсантам предоставляется возможность получить премиальные баллы, если примут участие в военно-научной секции по дисциплине «Иностранный (русский) язык».

Весь комплекс контроля и оценки знаний курсантов предполагает проведение текущего контроля (тесты, контроль самостоятельной работы) и итогового контроля (зачёт, экзамен).

Особое значение для эффективности процесса обучения иностранному (русскому) языку курсантов имеет текущий контроль. Поскольку этот вид контроля осуществляется в процессе становления речевых умений, то основным его объектом является степень сформированности языковых умений и навыков. В отдельных случаях возможен контроль какого-либо отдельного вида речевой деятельности. Данный вид контроля определяет качество, глубину, объём усвоения знаний; имеющиеся недостатки, меры их устранения; уровень овладения навыками самостоятельной работы, пути и средства их развития.

Текущий контроль по дисциплине осуществляется преподавателем в форме как письменных, так и устных опросов, проводимых в течение семестра. Результат, достигнутый курсантом в ходе опроса, оценивается в баллах по методике, разработанной преподавателем.

Рубежный контроль осуществляется по завершении учебного модуля с целью определения результатов освоения иностранным военнослужащим этого модуля в целом и возможного добора баллов, планируемых в ходе текущего контроля. В качестве форм рубежного контроля учебного модуля можно использовать: тестирование; приём индивидуальных домашних заданий, рефератов.

Промежуточный контроль – определение степени усвоения обучающимися каждой темы в целом, их способности связать учебный материал с уже усвоенными знаниями. Объектом данного вида контроля являются речевые умения. Однако следует при этом уточнить, что не все виды речевой деятельности могут подлежать проверке.

Кроме того, проверка будет носить фронтальный, а не индивидуальный характер.

Итоговый контроль, по мнению А.А. Миролюбова, есть контроль степени овладения обучающимися коммуникативными умениями и в целом коммуникативной компетенцией на том или ином уровне [4]. Не вызывает сомнения тот факт, что такой контроль уместен и возможен только в конце курса обучения или по завершении учебного года. Итоговый контроль должен учитывать результаты текущего и промежуточного (тематического) контроля.

Если к моменту проведения экзамена курсант набирает такое количество баллов, которое достаточно для получения «отлично», то оценка может быть выставлена без процедуры проведения экзамена.

На кафедре иностранных и русского языков внедряется рейтинговая система с использованием традиционной методики оценивания. Она основывается на экспертном оценивании преподавателем успеваемости курсантов. Основные особенности данной системы заключаются в том, что: оценивание осуществляется преподавателем; методика и критерии оценивания разрабатываются самими преподавателями или кафедрой; форма проведения процедуры оценивания на контрольных точках выбирается преподавателем или кафедрой; шкала баллов по отдельным модулям, блокам, разделам разрабатываются и сообщается курсантам в начале каждого семестра.

В основу разработки БРС могут быть положены принципы, в соответствии с которыми формирование рейтинга курсанта осуществляется в ходе текущего и итогового контроля.

Таким образом, применение балльно-рейтинговой системы оценки деятельности курсантов по дисциплине «Иностранный (русский) язык» позволяет повысить качество обучения. Балльно-рейтинговая система обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы курсанта и её результатов, снижает возможность возникновения субъективных суждений о предвзятости преподавателя, позволяет исключить элемент случайности на экзамене. Кроме того, курсант может контролировать свою успеваемость и своевременно принимать меры по её улучшению.

### ***Библиографический список***

1. Инновационные процессы в образовании. Основные документы и материалы Болонского процесса. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. – 217 с.

2. Калужская М.В., Уколова, О.С., Каменских, И.Г. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? / М.В. Калужская, О.С. Уколова, И.Г. Каменских. – М.: Чистые пруды, 2006. – 244 с.

3. Морева Н.А. Технология профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высш. учеб.заведений / Наталья Александровна Морева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 243 с.

4. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: Учебно-метод. пособие / Под ред. А.А. Миролубова и А.В. Парахиной. – М.: Высшая школа, 1984. – 240 с.

5. Перевозчикова Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров // Высшее образование в России. –2012. – № 6. – С. 40-47.

### **Сведения об авторе**

Говина Ирина Наримановна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: arisha10@rambler.ru

Ильина Ольга Анатольевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: iolya1610@gmail.com

**УДК 378.1**

**Демидас Е.В.**

## **ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА**

*В статье анализируются возможности использования мультимедиа на занятиях по английскому языку для повышения эффективности языковой подготовки курсантов.*

*Ключевые слова: курсанты, мультимедиа, английский язык, военное училище, занятие.*

**Demidas E.B.**

**POSSIBILITIES OF TEACHING THE CADETS  
ENGLISH LANGUAGE AT HIGH MILITARY  
SCHOOL WITH USING MULTIMEDIA**

*The article analyzes the possibilities of multimedia for efficiency of cadets' language preparation at English lesson.*

*Key words and phrases: cadets, multimedia, English language, high military school, lesson.*

Понятие «мультимедиа» пришло к нам сравнительно недавно. Изначально оно означало лишь совокупность различных видов информации. Если не углубляться в подробности, то можно сказать, что мультимедиа представляет собой процесс одновременного воздействия на человека различных информационных каналов и в переводе с английского дословно означает «многие среды».

Сегодня мультимедиа представляет собой целую отрасль информационных технологий. Ежедневно тысячи специалистов осуществляют огромную работу по разработке и созданию новых мультимедийных технологий и устройств. Неслучайно образовательная сфера стоит на одном из первых мест по внедрению новейших компьютерных мультимедийных систем обучения. Военное образование не является исключением.

Успех обучения, как известно, во многом зависит от интереса обучающихся к предмету, от их желания заниматься им. Важным аспектом современного образования является «персонализированное обучение», в котором преподаватель обучает «с участием мультимедиа». С помощью мультимедийных систем обучения можно представлять на экране в различной форме учебную информацию; эффективно осуществлять контроль результатов обучения; активизировать познавательную деятельность обучающихся; формировать и развивать определенные виды мышления. Процесс обучения иностранному языку становится интересным, легким и результативным.

Практика показывает, что мультимедийные системы обучения имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. На мультимедийные системы переносятся те виды работ, которые вызывают наибольшие сложности при изучении английского языка. Например, демонстрационный материал по грамматике; упражнения на закрепление употребления всех времен английского

глагола; упражнения по теме «Согласование времен»; упражнения на закрепление трех форм неправильных глаголов и т.д. Многократное повторение одной и той же языковой модели кажется незаметным и не очень навязчивым, и поэтому учебный материал усваивается хорошо. Мультимедиа создает среду общения, которая сильно мотивирует курсантов. Они относятся к таким упражнениям как к занимательной игре.

Анализируя результаты обобщающих занятий, которые проводились с использованием мультимедиа, можно сделать вывод о том, что объем выполненных заданий примерно на треть больше того, что было бы сделано на обычном занятии. Неудовлетворительных оценок на таких занятиях, как правило, не бывает, потому что с базовым уровнем справляются все курсанты. Упражнения повышенной сложности выполняются половиной из них, и итоговая оценка за занятие достаточно высока. При обучении без применения мультимедиа введение и семантизация ЛЕ чаще всего осуществляются во время фронтальной работы со всеми обучающимися. При работе с помощью мультимедиа учитываются индивидуальные особенности каждого обучаемого: те из них, у кого больше развита слуховая память, имеют возможность прослушать то или иное слово необходимое количество раз, а обучаемые с преобладающей зрительной памятью больше внимания уделяют просмотру слов. Компьютерные мультимедийные системы оказывают неоценимую помощь в проведении тестирования, в накоплении результатов тестирования и их обработке.

Конечно, на занятиях иностранного языка нельзя использовать мультимедиа постоянно, так как есть множество других задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении. Но и недооценивать роль таких занятий нельзя.

Учебный процесс, организованный посредством мультимедиа, обладает такими характеристиками, как доступность информации; мотивация к обучению; психологический комфорт; наглядность обучения; объективная оценка знаний. Данные характеристики повышают эффективность педагогического процесса. Мультимедиа представляет собой универсальное средство, т.к. может одновременно выступать средством обучения, которое делает учебный процесс эффективным, интересным и доступным; а также, средством развития психологических процессов таких, как память, внимание, воображение, восприятие, логическое мышление.

Необходимо отметить, что возможности мультимедиа заключаются не только и не столько в развитии и коррекции речи, восполнении отсутствующей языковой среды с помощью наглядного пред-

ставления речевой ситуации и т.д., но и в значительной степени в формировании психологических процессов.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование мультимедийных средств обучения позволяет повышать эффективность языковой подготовки курсантов.

### ***Библиографический список***

1. Ожегов С.И, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2000.
2. Семенова Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения студентов технических вузов электротехническим дисциплинам. – Астрахань, 2007. – 335 с.
3. Хлызова Н.Ю. Мультимедиа как ведущее средство медиаобразования при обучении английскому языку студентов лингвистического вуза // Российская Академия Естественных наук. Современные наукоемкие технологии. – 2008. – 275-286 с.

### **Сведения об авторе**

Демидас Елена Викторовна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общеобразовательного командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: ademidas@mail.ru

### **УДК 378.1**

**Козина Е.В., Шкурина О.А., Чихман Т.М.**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*В статье рассматривается применение способа драматизации на материале художественного произведения С.Я. Маршака «Багаж» в процессе изучения русского языка как иностранного.*

*Ключевые слова: драматизация, мини-спектакль, театрализация, использование художественной литературы, подключение эмоциональной сферы сознания, иностранные военнослужащие.*

**Kozina E.V., Shkurina O.A., Chichman T.M.**

## **USING DRAMATIZATION WHILE TEACHING INOFONS RUSSIAN AS THE FOREIGN LANGUAGE**

*The article covers usage of dramatization method in studying Russian as a foreign language on S.Y. Marshak's fiction story named "The Luggage".*

*Key words: dramatization, mini performance, stage adaptation, usage of fiction, emotions' involvement, foreign servicemen.*

Теоретически поставить спектакль  
можно даже на коврике – было бы желание.  
Практически, оказывается, практически тоже можно.  
ж/л «Русский репортёр»

Произведения художественной литературы, материалы лингвострановедческого и искусствоведческого характера всегда играли важную роль в процессе преподавания русского языка для иностранных обучающихся. Обладая способностью уникального эмоционального воздействия на психику и сознание человека, они вызывают острую творческую активность обучающихся. Литература и искусство, представляя своего рода культурный фон, служат его неисчерпаемым источником, воспитывая толерантность к другому образу жизни, позитивно влияя на мышление и мировоззрение. В настоящее время тезис о неотделимости изучения русского языка от ознакомления с культурой, в частности с художественной литературой, страны изучаемого языка, её социокультурными традициями является общепризнанным в методике преподавания русского языка как иностранного. Она располагает интересными идеями и возможностями, обращаясь к богатейшим запасам, отобранных временем литературных творений.

Поиск оптимальных средств, способных повысить языковую компетенцию иностранных обучающихся, является одной из приоритетных проблем в совершенствовании методики обучения иностранцев русскому языку. От качества организации занятий по русскому языку как иностранному зависит успешность формирования общеучебных и коммуникативных умений. Преподаватели не перестают экспериментировать, искать новые формы работы, способы подачи знаний, ведь каждый урок русского языка для иностранных обучаю-



щихся это перекрёсток культур, это практика межкультурной коммуникации.

Одним из эффективных способов активизации продуктивной учебной деятельности в процессе обучения русскому языку является приём драматизации (театрализации) литературного художественного произведения.

Термин «драматизация» в контексте образовательной деятельности определяется как учебно-методический приём, подразумевающий «креативное использование письменной и устной речи на основе художественного литературного произведения». Драматизация, ролевая игра, постановка, инсценировка, мини-спектакль, театрализация – это термины, несущие одну и ту же смысловую нагрузку, поэтому возможно употребление данных терминов далее в статье для определения конкретной инсценировки.

Изучение русского языка военнослужащими из разных стран мира в военных вузах России начинается, как и у любого человека, изучающего иностранный язык, с погружения в общепотребительную лексику. Обучающиеся приобретают коммуникативно-речевые умения и навыки по традиционным темам и ситуациям общения: «О себе», «Семья», «Мой друг», «У врача», «В магазине», «На вокзале, в аэропорту» и т.д. Следует заметить, что иностранные военнослужащие, для которых изучение русского языка является профессиональной необходимостью и в большей степени сводится к усвоению приоритетной для них военно-профессиональной лексики на русском языке, казалось бы не мотивированы глубоко постигать общепотребительную лексику, а уж тем более читать и понимать русскую художественную литературу, но, несмотря на специфику преподавания русского языка для военных специалистов, часть коммуникативной задачи, которая может и должна выполняться с помощью чтения и изучения литературного произведения, собственного художественного творчества, каким является драматизация литературного произведения, остаётся параллельной и не менее важной.

Методика преподавания иностранного языка предлагает разнообразные методы и приемы обучения говорению на чужом языке, одним из которых, наиболее интересным и привлекательным, является разыгрывание ситуаций общения: драматизация предлагаемых обстоятельств или даже мини-спектакль, поставленный по всем правилам театрального действия. Излишне говорить о том, что подключение эмоциональной сферы к рациональному мышлению укрепляет и

утверждает силу последнего, так как психологическими исследованиями доказано, что то, что вызывает эмоциональное сопереживание, запоминается и осмысливается лучше, чем нейтральное, индифферентное, поэтому обращение к эмоционально-чувственной сфере сознания – одна из множества задач преподавания русского языка как иностранного для обучающихся любого возраста и любой профессиональной направленности. Таким образом, способ театрализации, вызывая непроизвольный интерес у обучающихся на психологическом уровне, является продуктивным способом и может быть с успехом применён как на этапах введения и изучения новой лексики и речевых образцов, так и призван стать обобщающим и мотивационным моментом при закреплении определённой темы общения. Докажем это на примере постановки мини-спектакля «Багаж» по произведению С.Я. Маршака в рамках изучения темы общения «На вокзале, в аэропорту».

Не секрет, что одним из важнейших условий успешного воплощения драматической постановки является выбор литературного материала, на основе которого создаётся соответствующий сценарий. Стихотворение С.Я. Маршака «Багаж» для сценического воплощения силами изучающих русский язык как иностранный на элементарном уровне представилось нам идеальным произведением по простоте и доступности языка, лаконичности фраз, по лёгким для запоминания и произнесения повторяющимся речевым конструкциям, наличию диалогов и монологов и возможностью создания выразительных и динамичных мизансцен. Содержание литературной основы произведения позволяет продемонстрировать разнообразные виды деятельности участников драматизации, а именно: речевой деятельности (диалог, полилог, монолог); двигательной деятельности (мимика, жесты, имитация, пластика, танцы, смена мизансцен и т.д.); исполнения музыкального материала (пение, ритмика, шумовые и другие эффекты). Вне всяких сомнений, что дополнение необходимых спецэффектов ни в коей мере не должно негативно отразиться на авторском литературном тексте художественного произведения, так как собственно высококачественное литературное русское слово и привлекает иноязычных создателей мини-спектакля. Именно бережное отношение к авторскому тексту, его говорению, интонированию, погружение в высококачественный языковой материал являются целью любой драматизации классического или современного поэтического или прозаического произведения.

Перед иностранными курсантами военного училища, изучающими русский язык, разворачивается увлекательная детективная история с дальним вояжем, интригой, пропажей, поиском, погоней, подменой и счастливым финалом. Нет, это не американский боевик, а мультипликационный фильм, поставленный по стихотворению Самуила Яковлевича Маршак «Багаж», на материале которого будет поставлен мини-спектакль. Так начинается подготовительная работа к драматизации классического художественного произведения на русском языке иностранными военнослужащими, обучающимися в военном российском вузе. Первоначальное зрительное восприятие художественных образов стихотворения закрепляется аудированием, чтением, переводом авторского текста. В отличие от говорения процесс чтения не выполняет основной функции речи – общения, не выявляет идейно-эмоциональной сущности произведения, так как читающий пользуется готовым текстом, который не является выражением его собственных мыслей. Он произносит слова без должного проникновения в выраженные автором мысли, без четкого представления тех явлений действительности, которые эти мысли вызвали. Несмотря на многократное прочтение произведения на чужом языке, постижение его глубинной смысловой сути не достигается, так как естественное единство мысли, воли и чувства, свойственное родной речи человека, не проявляется. Если же обучающиеся играют в спектакле, возникает очень сильное ощущение связи между эмоцией, мыслью, делом и словом, между языком и жизнью. Распределение ролей, написание сценария мини-спектакля, создание фоновых слайдов, элементов костюмов и атрибутов, репетиционные моменты, – все эти составляющие подготовки будущего спектакля не только позволяют глубоко проникнуть в содержание литературного произведения на чужом для обучающихся языке, но и способствуют проявлению творческих способностей участников. Таким образом, драматизация представляет собой деятельность обучаемых по достижению смыслового понимания литературного произведения.

Драматизация положительно отражается на всех аспектах постижения иностранного языка. Многократное повторение речевых конструкций поневоле становится эффективным грамматическим упражнением, так как позволяет произвольно, в процессе игры, отрабатывать применение нужных падежных форм. Драматизация улучшает качество речи обучающихся еще и фонетически, так как тон голоса, артикуляция, выразительность, ясность и внятность речи, яв-

ляясь важными её компонентами, в процессе драматического воплощения получают естественное практическое применение. Постоянная смена позиций героев на сцене держит внимание участников в неустанном слуховом напряжении, потому что никому нельзя подвести товарищей, где-то опоздать, что-то забыть или пропустить.

Сюжетная линия стихотворения, изображающая злоключения Дамы во время её путешествия по железной дороге, требует отображения событий от сцены к сцене со всё более нарастающим накалом эмоций, выражение которых предполагает использование разноокрашенных интонаций голоса для передачи истинных чувств: спокойствия, деловитости, удивления, испуга, раздражения, гнева и радости. Донести до зрителя внутренние переживания персонажа – значит придать реплике, позе, движениям, определяющим чувства, соответствующую эмоциональную окраску, что очень непросто сделать на чужом языке.

Так как артисты – участники драматизации являются иностранными военнослужащими, то национальные мотивы и элементы из армейской службы удачно вплетаются в канву спектакля. Курсанты исполняют народную дорожную песню во время движения поезда, и все передвижения предметов багажа осуществляются под строевые команды. Несмотря на столь смелое сценическое дополнение, целостность стихотворения не только не нарушается, но и получает дополнительные выразительные национальные и профессиональные характерные черты. Стихотворение как будто раздвигает границы, впускает в себя новых героев, доселе не слышавших, не читавших его, не восхищавшихся ранее его тонким юмором, ажурной лёгкостью и гениальной простотой.

В нашей интерпретации все персонажи стихотворения «Багаж» оживают. Они двигаются и говорят, ссорятся и мирятся, поют и танцуют, маршируют и выполняют строевые команды. Представление направляется авторским текстом, который читает один из участников. Музыкальное сопровождение представлено несколькими музыкальными темами, помогающими раскрыть образы героев мини-спектакля. Сценическое повествование оснащено необходимыми и достаточными элементами декораций, атрибутами и иллюстрирующими каждую сцену слайдами. Но даже, если бы ничего этого не было, и оставалось и царило бы только слово, встреча с русской литературой состоялась бы наверняка, и желание встретиться ещё и познакомиться ближе появлялось бы вновь и вновь.

Следовательно, драматизация в обучении языку представляется нам как уникальный методический прием, способствующий как формированию языковых и речевых навыков, так и более глубокому пониманию других предметных областей, в частности литературы. Использование драматизации в преподавании иностранного языка помогает развивать социальное и лингвистическое сознание, стимулирует обучающихся с разным языковым уровнем к активному использованию иностранного языка, способствует увеличению словарного запаса, развивает навыки говорения и доставляет эстетическое наслаждение. Иными словами, способ драматизации развивает коммуникативную, творческую и культурную компетенцию.

Самому сложному делу можно учиться весело, и тогда вы поймете, что не существует трудностей и скуки для людей пытливых и творческих. Русский язык уж никак нельзя назвать скучным; в нем ещё так много неизведанного не только для иностранцев, но и для его носителей. Умело подобранное, грамотно использованное, сценически представленное русское художественное слово при изучении русского языка как иностранного дает уникальную возможность от грамматических, синтаксических норм академического языка перейти к живому русскому языку.

Любая творческая работа всегда приносит не только радость её создателю, но и несомненную пользу для дела, которым он занимается, окрыляет душу, развивает потенциальные способности, выявляет скрытые таланты, помогает превращать мечту в реальность, открывает новые пути познания.

План сценария мини-спектакля «Багаж» с ремарками:

1. Объявление имени автора литературного произведения, названия мини-спектакля, ролей и их исполнителей с параллельной демонстрацией данной информации на слайдах.
2. Появление Дамы (прогуливается под музыкальное сопровождение, садится на стул в центре сцены).
3. Появление предметов Багажа (исполнители с соответствующими атрибутами: диван, чемодан, саквояж, картина, корзина, картонка – выходят один за другим, выстраиваются позади Дамы, называют себя).
4. Представление Маленькой собачонки (Дама демонстрирует и называет механическую игрушечную собачку).
5. Появление Дежурного по вокзалу (вручает квитанции, предметы Багажа называют себя).

6. Очередное название Маленькой собачонки (Дама демонстрирует и называет механическую игрушечную собачку).

7. Объявление Дежурного о погрузке Багажа и строевая команда к движению по сцене.

8. Движение Багажа (по команде Дежурного Багаж марширует в колонне по одному под марш «Прощание славянки»).

9. Объявление Дежурного об отправлении поезда, сопровождающееся звонком. Побег Маленькой собачонки из багажного отделения и сообщение об этом зрителям (Багаж произносит соответствующий авторский текст хором)

10. Путешествие на поезде (Дама скучает в вагоне, читает, отдыхает, Багаж под ритмы шумового оркестра танцует и исполняет национальную песенку).

11. Прибытие поезда на станцию «Дно», поиски Маленькой собачонки, переключка Багажа, обнаружение пропажи собачки.

12. Появление Большого пса (музыкальная тема «Собака бывает кусачей»), поимка пса Багажом, переключка Багажа.

13. Объявление Дежурного об отправлении поезда.

14. Путешествие на поезде (Дама скучает в вагоне, читает, отдыхает, Багаж под ритмы шумового оркестра танцует и исполняет национальную песенку).

15. Прибытие в город «Житомир», выгрузка Багажа, (по команде Дежурного Багаж марширует в колонне по одному под марш «Прощание славянки»).

16. Название предметов Багажа.

17. Представление Большого пса, его встреча с Дамой, монолог Дамы, её ссора с Багажом (Дама в гневе имитирует движения нападения на Дежурного, на Багаж, требует вернуть Маленькую собачонку).

18. Объяснения дежурного с Дамой, переключка слегка помятого Багажа, выдача Большого пса за подростковую Маленькую собачонку (неоднократное произнесение фразы «Однако за время пути собака могла подрасти!» Дежурным, Багажом, самой Дамой с различными интонациями).

19. Финал (примирение Большого пса с Дамой, внезапное появление Маленькой собачонки, которая весело лает и бежит за хозяйкой, а Большой пёс берёт её на руки. Багаж уходит вслед за Дамой и собачками. Все счастливы).

### **Библиографический список**

1. Денисова Л.Г. Использование приема драматизации при обучении устной речи [Текст] / Л.Г. Денисова // ИЯШ. – 1981. №4. – С. 64-67.
2. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку [Текст] / А.В. Коньшева. – СПб: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. – 192 с.
3. Маршак С.Я. Багаж. – М.: «Детская литература» – 1980.
4. Фастовец Р.В. Игры по правилам: социальные технологии в практике обучения иностранным языкам: методология, теория, практика [Текст]: материалы международной научно-практической конференции / Р.В. Фастовец. – Мн.: МГЛУ, 2002. – С. 235-239.

### **Сведения об авторе**

Козина Елена Владимировна, доцент кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

Шкурина Олеся Александровна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

Чихман Татьяна Мурзагалиевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

**УДК 811.161.1**

**Николаенко А.В.**

### **ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ТЕКСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ РКИ**

*В статье рассматриваются некоторые проблемы при обучении аудированию профессионально значимых текстов на начальном этапе изучения русского языка как иностранного и пути их решения.*

*Ключевые слова: аудирование, опознание слов, вероятностное прогнозирование, вербальное и смысловое прогнозирование.*

**Nikolaenko S.V.**

## **TEACHING LISTENING TO PROFESSIONALLY BIASED TEXTS AT THE ELEMENTARY STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*The article deals with the problems of training listening to professional texts at the elementary stage of learning Russian as a foreign language and their solutions.*

*Key words: listening, identification of words, probabilistic forecasting, verbal and semantic prediction*

Аудирование в современной методике является как целью, так и средством обучения. В качестве цели обучения выступает процесс формирования и развития у обучающихся основных аудитивных умений, которые, в свою очередь, влияют на развитие навыков и умений говорения, чтения и письма. Сформированная аудитивная компетенция позволяет воспринимать и понимать смысл устного сообщения адекватно ситуации реального общения.

Процесс аудирования и обучение аудированию вызывают наибольшие трудности на начальном этапе изучения иностранного языка. Начиная с первых занятий на протяжении всего процесса овладения иностранным языком обучение в целом должно быть построено по принципу взаимосвязанного формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Часто обучающиеся быстро забывают услышанное, не узнают слова, даже зная их, понимают слова, но не понимают, что имеет в виду говорящий, упускают часть сообщения, думая о значении предыдущей части, не могут понять общую идею.

Для военнослужащих верное понимание приказов, рапортов или инструкций является важным условием прохождения службы. Поэтому на начальном этапе изучения русского языка как иностранного в военном вузе с первых дней обучения в речь курсантов вместе с другими лексическими единицами вводятся профессионально значимые группы слов и выражений по военным специальностям, что «способствует быстрой адаптации и совершенствованию культуры русской речи» [3, с. 9]. При изучении грамматики проводится работа



с военной терминологией, а в воспитательных и общекультурных целях изучаются группы слов и фразеология с семантикой нравственных ценностей защитников родины. При введении военной лексики изучаются синонимические и антонимические связи, сочетаемость лексических и синтаксических единиц. Таким образом отбор содержания обучения зависит как от целей и этапа обучения, так и от реальных коммуникативных потребностей иностранных обучающихся, например, их специальности.

Для успешного изучения курса «Введение в специальность», разработанного с целью помочь иностранным обучающимся в овладении языком специальности и терминологией своей будущей профессии, подготовить их к слушанию, пониманию и записи лекций, к активному участию в семинарах на основном курсе и умению работать со специальной литературой, необходимо развитие речевых умений и навыков, в том числе и в аудировании. Поэтому на начальном этапе очень важен отбор языкового материала, актуального для следующих этапов, выбор стратегии обучения аудированию, разработка типологии учебных заданий для формирования навыков аудирования и развития аудитивных умений.

Для снижения возможных трудностей при аудировании профессионально значимых текстов необходимо учитывать, использовать и развивать механизм вероятностного прогнозирования, заложенный в человеке природой. При аудировании происходит работа различных механизмов, таких как: «речевой слух (интонационный и фонематический); механизм антиципации (вероятностного прогнозирования); механизм оперативной и долговременной памяти» [2, с. 36]. В свою очередь, механизмами вероятностного прогнозирования являются восприятие, механизм идентификации (сличения), механизм узнавания и механизм внутреннего проговаривания [2, с. 37]. Механизмы вероятностного прогнозирования составляют «основу взаимодействия человека с окружающим миром» [1, с. 284].

Проблемы аудирования на начальном этапе объясняются недостаточным словарем и недостаточно развитым речевым слухом, что ведет к неполному узнаванию элементов текста, к смешению слов, близких по форме, и часто полному искажению содержания воспринимаемого на слух сообщения. По мнению Т.Ю. Сазоновой, «к числу причин неверного опознания слова может относиться неточное распознавание (как продукт процесса распознавания) графического (или звукового) образа слова». Происходит <...> «вставка», добавление эле-

мента в новое слово или «подмена» «одной буквы другой, чтобы сделать его привычным, знакомым» [1, с. 311]. Кроме того, развитие оперативной и долговременной памяти составляет основу для работы всех остальных механизмов.

Вероятностное прогнозирование подразделяется на смысловое и вербальное, что требует разных стратегий в обучении, разнонаправленных комплексов тренировочных упражнений. Смысловое вероятностное прогнозирование является свойством мышления, позволяющим «на основе предшествующего опыта и уже воспринятого (при аудировании и чтении) материала предвосхищать на уровне содержания то, что еще не предъявлено для непосредственного восприятия» [4, с. 50]. В то время как вербальное вероятностное прогнозирование – такое свойство мышления, которое позволяет «на основе лингвистического опыта, знания системы языка и правил речевого общения строить вербальные гипотезы, которые распространяются как на отдельные слова и их части, так и на сочетания слов и общую структуру предложения» [4, с. 50].

Часто при работе над текстом большее внимание уделяется развитию смыслового прогнозирования, которое определяется знанием контекста и возможных ситуаций, для обслуживания которых заучиваются определенные структуры, клише, речевые формы. В методике предъявления аудиотекста для введения в речевую ситуацию принято знакомить с проблематикой и примерным содержанием текста до аудирования. Прогнозирование же структурное (лингвистическое) должно формироваться на протяжении всего обучения для опознавания лексических единиц и умения их сочетать. В результате слушающий на начальном этапе прогнозирует элементы слова, словосочетания и предложения, а позже на следующих этапах – группы предложений, абзаца и текста. Таким образом, вероятностное прогнозирование как «*речевой механизм*, позволяющий предвосхищать появление тех или иных элементов языка в воспринимаемой речи» [4, с. 50] необходимо тренировать и доводить до автоматического навыка с помощью специальной системы упражнений, построенной на принципе дозированного усложнения, учитывающей разного рода трудности и обеспечивающей их преодоление. Усложнение касается как языковой формы, так и содержанием сообщения, а также условиями его предъявления и источниками информации.

Упражнения для развития навыков узнавания языковой формы лексических единиц, в том числе и профессионально ориентирован-

ных, основываются на ассоциативной природе группировок слов, так как «каждая единица лексикона вступает в многочисленные связи» [1, с. 83] по нескольким параметрам. Так, концепция Н.В. Крушевского включает несколько положений. В его концепции ассоциативные связи делятся на внутрисловные и межсловные. Межсловные, в свою очередь, на непосредственные - по сходству (звуков, структуры, значения) и по смежности; и опосредованные – по представлениям (о предметах, действиях, качествах) и по связи между вещами [1, с. 83]. При участии слова в как можно большем числе ассоциативных групп оно с большей вероятностью сможет закрепиться в долговременной памяти.

Развитию ассоциативных связей способствует на начальном этапе использование наглядности, схем, таблиц, а также рифмовок и даже музыкальное сопровождение при демонстрации новых лексических единиц. Зрительные (в том числе вербальные) опоры должны использоваться тем активнее, чем ниже уровень владения языком. Кроме того, развивают механизм вероятностного прогнозирования подготовительные упражнения, включающие прослушивание начала (или конца) слов и словосочетаний с заданием дополнить их. При этом можно обратить внимание на редкие звуки в слове. Это объясняется тем, что при восприятии слов на слух, по исследованиям А.С. Штерн, «более редкие в словах звуки обеспечивают лучшее опознание слов, чем более частые; редкие звуки в слове становятся ключевыми, опорными при опознании слова» [1, с. 304]. Также предлагаются упражнения на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова. Эти и другие подготовительные упражнения направлены на преодоление отдельных трудностей аудирования и на формирование его механизмов.

Коммуникативная задача профессионально направленных текстов будет решена наиболее полно только при условии достаточной автоматизированности языковых навыков.

### ***Библиографический список***

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
2. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. – 2002. <http://www.gramota.ru/biblio/magazines>

3. Краснова С.В. Формирование лексической компетентности иностранных курсантов при овладении русским языком в специальных целях. Автореферат диссертации канд. пед. наук. – М.: 2010. <http://www.dissercat.com>

4. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.

#### **Сведения об авторе**

Николаенко Светлана Владимировна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общеобразовательного командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: [lada\\_prigozina@mail.ru](mailto:lada_prigozina@mail.ru)

**УДК 811**

**Попова О.И., Зиновьева Е.В.**

#### **ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ТЕКСТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Статья посвящена проблемам отражения менталитета в текстах на занятиях по русскому языку как иностранному, анализу, переработке и созданию текста иностранными военнослужащими.*

*Ключевые слова: менталитет, текст, языковое сознание, устная и письменная речь, словесное творчество индивида.*

**Popova O. I., Zinovieva E.V.**

#### **THE REFLECTION OF NATIONAL MENTALITY IN THE TEXTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*The article is devoted to the reflection of mentality in the texts at the lessons of Russian as a foreign language, analysis, processing and creation of the text by foreign soldiers.*

*Key words: mindset, text, language awareness, oral and written expression, verbal art of the individual.*

Язык – не только орудие национального и межнационального общения, но сосредоточенный в слове духовный и практический опыт народа. Язык также – форма и способ телесно-духовной жизни народа и человека. Язык – душа народа, его представления о мире, его культура, его менталитет.

Что такое менталитет и как он «помогает» преподавателю РКИ в обучении студентов-иностранцев? Обратимся к словарю. Менталитет – это устойчивый способ специфического мировосприятия, характерный для больших групп людей (этносов, наций, социальных слоёв). Наиболее полно национальный менталитет отражается в текстах (публицистических, научных, художественных, песенных, стихотворных, текстах кино и театра). Почему именно в текстах?

Современными лингвистами текст определяется как сложный феномен, устное или письменное произведение, обладающее целостностью содержания, смысловой завершенностью и композиционной направленностью. Текст социально обусловлен, коммуникативно направлен и выступает как культурный объект и как единица общения. Именно в тексте проявляется языковое сознание народа и индивида. По мнению М.М. Бахтина, где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления. Начав изучать иностранный (русский) язык, инофоны непременно знакомятся с культурой страны изучаемого языка через литературные произведения, средства массовой информации, письменное и устное общение. Национальная культура проявляет себя в правилах поведения, этикетных формах, в интонационных конструкциях, в каждом звучащем и написанном слове.

Известно, что на занятиях по русскому языку как иностранному огромную роль играет просмотр разнообразных по содержанию и тематике русских фильмов. После этого, как правило, даётся тест на проверку понимания текста, изученной лексики, тех или иных конструкций. Более сложным, но и более продуктивным, на наш взгляд, будет творческое задание, в котором обучающиеся проанализируют тему и проблему экранизированного произведения, постараются увидеть и описать реалии быта, культуры, истории страны изучаемого языка, разницу в менталитете, запишут услышанные и понятные слова и структуры. Комментарии, которые делаются в этих случаях, обязательны, но очень осторожны. Просмотру фильма предшествует большая лексико-грамматическая работа: слова, которые будут звучать в фильме, преподаватель использует в течение нескольких занятий в различных вариациях. ИВС чаще других смотрят фильмы воен-

ной тематики, прежде всего фильмы о Великой Отечественной войне. Прежде чем рассуждать о том или ином факте или поступке, говорить и писать о патриотизме, следует обязательно остановиться на разнице слов «русский» и «российский». Слово «русский» обозначает национальную принадлежность. Например, русская литература, русский язык, русская культура, русская еда, русская песня, русская пляска, русская природа. Слово же «российский» обозначает государственную принадлежность. Например, российское государство, российский флаг, российский герб, российский гимн, российское посольство. Работая над фильмами «Офицеры», «Брестская крепость», «В бой идут одни старики», преподаватель РКИ обязательно должен остановиться на детальном рассмотрении конкретных эпизодов и донести до обучающихся мысль о том, что на фронтах Великой Отечественной войны рука об руку сражались воины различных национальностей, разного вероисповедания, но все они защищали одну Родину, которая тогда называлась Советский Союз. Если не сделать этого, то многие иностранцы, приезжающие в Россию, так и будут считать, что одержали победу над фашистской Германией только украинцы, так как именно воины Украинского фронта первыми оказались в Берлине. Уместной в этом случае будет работа с текстами, посвящённым великим битвам: Московской, Сталинградской, Курской и др. Можно использовать материал из книги «Дни воинской славы России» в работах историков, документах, мемуарах, произведениях художественной литературы или других источников. К каждому тексту желательно подобрать карты-схемы сражений, что позволит не только оценить масштаб проведённой операции, силы, вооружение сторон, увидеть участников битвы, мастерство военачальников, проследить ход сражения, итоги и его значение, но и увлечь иностранных военнослужащих представленным материалом. Тексты, которые используются на занятии, должны быть посвящены наиболее актуальным темам российской жизни и вызывать наибольший интерес у обучающихся. Это «Россия на карте мира», «Российские праздники», «Население России», «Культурное пространство России», «Военная история России», «Традиции армии России», «Русская семья», «Русская песня», «Русский характер» и др. Так преподаватель развивает навыки применения русского языка в профессиональной и общественно-политической сферах, вырабатывает навыки аудирования, чтения и анализа текстов различных жанров, учит воспринимать, понимать и

анализировать полученную информацию, перерабатывать её, а самое главное – создавать собственный текст.

Многие преподаватели РКИ в целях погружения обучающихся в языковую среду организуют различные мероприятия. Интересны в этом отношении мероприятия, посвящённые русским народным праздникам: «Масленица», «Святки», «Иван Купала», на которых иностранные учащиеся пьют чай из самовара, едят блины и другие русские сладости, слушают русские народные песни, участвуют в народных забавах, играх «Каравай», «Ручеёк», водят хоровод. Всё это, конечно, позволяет получить представление о русских людях, их верованиях и убеждениях, понять их характер. Эффект от подобных мероприятий будет большим в том случае, если к их проведению привлечь студентов другого университета, которые знают и чтут русские традиции. Побывав с иностранными обучающимися на концерте молодёжной музыки «Ритмы города», мы не преследовали каких-либо специальных целей, поскольку интересы молодых людей во всём мире очень схожи: они говорят на одном языке – языке музыки. Индивид познаёт не только умом, но и руками. А главное – сердцем. В искусстве иного познания нет. В краеведческом музее обучающиеся рассматривают произведения декоративно-прикладного искусства (они всегда вызывают интерес, особенно у африканцев), обращают внимание на предметы русского быта, которые украшены, нарядны и неповторимы. Это расписная посуда, ткани, одежда. Наличие в русской национальной одежде белого (как символа чистоты, света) и красного (как символа огня, красоты и жизни) цветов позволяет понять сущность русского человека, его нравственные качества. Знание компонентов языковой среды позволяет обеспечить эффективное усвоение русского языка. Можно выделить 5 таких компонентов: достоверные видео- и аудио ряды, достоверная речевая ситуация, национальное коммуникативное поведение, язык как таковой, фоновые знания. Готовя рассказы на тему «Свободное время», обучающиеся уже не испытывают «культурного шока», какой случается по обыкновению со всеми, кто побывал в чужой стране первый раз.

Работа со словом, текстом преследует одну цель – создание собственного текста. Здесь как нигде можно увидеть творчество индивида, его характер, его культуру, его ментальность.

Создание текста – это и есть словесное творчество индивида, в нашем случае, ИВС. Текст может быть как устным, так и письменным. Остановимся на создании письменного варианта собственного

текста иностранным курсантом. Дело в том, что письменная речь отнюдь не копирует устную: она строится по-другому. Устная – ситуативна, спонтанна, чаще диалогична, реже монологична и рассчитана на немедленное слуховое восприятие. Письменная – дистантна, инициативна, монологична и рассчитана на зрительное и отсроченное восприятие написанного текста. Отсюда вытекают требования к его качеству: 1) точность, развёрнутость и полнота сочинения; 2) логичность сочинения; 3) композиционная стройность. Исходя из вышесказанного, задания для обучения написания творческим письменным жанрам предполагают анализ обучаемыми текста-образца, его трансформации и построение собственного текста. Обучающихся необходимо ознакомить с различными жанрами текстов.

При подборе текстов преподаватель должен учитывать, что они должны быть познавательными, иметь культурно-историческую направленность и приобщать иностранцев к русской культуре, истории, вызывать интерес и побуждать к созданию собственного текста.

При подготовке к созданию собственного сочинения предлагаем идти от анализа текста-образца к созданию собственного текста.

Подобная работа состоит из следующих этапов: анализ текста, сочинение на основе текста-образца, написание собственного текста. При написании текста можно использовать: свободную запись, составление схем и карт, цитаты из текста-образца.

Итак, что же такое словесное творчество? Это всегда воплощение индивидуальности, возможность выразить своё неповторимое отношение миру. В создаваемых иностранными учащимися текстах находят отражение черты национального менталитета, под которым понимают сформировавшийся под влиянием традиций культуры глубинный уровень коллективного сознания, склад ума и духовности, а также своеобразный тип мировосприятия. Исходя из этого, отражение национального менталитета в созданных текстах обязательно должно дополняться изучением всего комплекса элементов национальной культуры: истории, фольклора, поэзии, живописи, декоративно-прикладного искусства страны изучаемого языка.

### **Сведения об авторах**

Попова Ольга Ивановна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза



К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: olgaropova@mail.ru

Зиновьева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевойскового командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: aleona.zinovieva@mail.ru

**УДК 378**

**Смирнова Л.В., Рукосуева О.Н.**

**ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ  
ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ  
ФОРМИРОВАНИИ ФОНЕТИЧЕСКИХ И  
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ**

*В статье рассматривается организация обучения иностранных военнослужащих письменной речи при формировании фонетических и лексико-грамматических умений и навыков. Анализ особенностей работы над данным видом речевой деятельности является неотъемлемым условием успешности последующего обучения специальным дисциплинам, получения профессии.*

*Ключевые слова: письменная речь, коммуникативное обучение, интенсификация обучения, графика, орфография, военная лексика.*

**Smirnova L.V., Rukosueva O.N.**

**TEACHING WRITING THE FOREIGN SERVICEMEN  
VIA DEVELOPING THEIR PHONETIC AND  
LEXICAL-GRAMMATICAL SKILLS**

*The article considers the organization of training foreign servicemen in writing and developing phonetic and lexical-grammatical skills. Analysis of this is a significant condition for successful studies of special disciplines and getting a profession.*

*Key words: writing, communicative studying, intensification of teaching, script, spelling, military vocabulary.*

Письмо – это один из видов речевой деятельности, в котором реализуется письменный способ формирования мыслей, чувств, побуждений соответственно ситуации обучения [1, с. 401].

Эффективность и методическая грамотность организации обучения иностранных военнослужащих русской письменной речи является неотъемлемым условием успешности их последующего обучения специальным дисциплинам, получения профессии. Навыки ведения записей в тетрадях на практических занятиях, конспектирования лекций, составления рефератов и докладов по прочитанной научной литературе, обеспечивают получение ИВС качественного образования, необходимого объема знаний, умений и навыков по специальности, без которых невозможна дальнейшая профессиональная деятельность будущего офицера. Рациональная организация работы преподавателя по обучению иностранных военнослужащих русской письменной речи способствует интенсификации обучения РКИ и позитивно влияет на процессы социальной адаптации иностранцев, снимает многие бытовые трудности и повышает мотивацию дальнейшего овладения иностранными военнослужащими языком обучения.

Задачи коммуникативного обучения русскому языку иностранных военнослужащих и особенности содержания начального этапа обучения РКИ в военном училище, объем часов аудиторных занятий обуславливают целесообразность включения в самостоятельную внеаудиторную работу курсантов и слушателей значительного числа упражнений, направленных на формирование и автоматизацию навыков техники русского письма, графики и каллиграфии. На начальном этапе обучения РКИ в рамках вводно-фонетического курса целями обучения технике письма иностранцев обусловлена необходимость выполнения ими большого объема имитативных и опознавательных упражнений (написание букв по образцу, списывание букв, слов и т.д.).

Выполнение данных заданий обеспечивает автоматизацию навыков правильного письма, содействует преодолению интерферирующего влияния графики романо-германских языков и предупреждает появление ошибок, вызванных смешением букв русского алфавита, имеющих сходства в начертании (н – п, рукописные варианты букв м – ш – т). Однако для выполнения упражнений по закреплению навыков и умений техники письма требуется значительное время, которое на аудиторном занятии может быть с большей эффективностью использовано для обучения другим видам речевой деятельности

(аудирование, говорение). Данная закономерность, а также содействие обучения письму усвоению значения и сферы употребления новых слов, закреплению грамматики, интенсификации обучения чтению определяет важность включения упражнений, направленных на обучение русской письменной речи в корпус заданий для самостоятельной работы курсантов и слушателей.

При обучении графически правильному письму даются различные виды упражнений: переписывание букв, буквенных сочетаний, слов, предложений, микротекстов с готовых образцов, переписывание печатных образцов прописью, написание слов и предложений по памяти. Предусмотрена специальная работа по устранению interfering влияния как латинского алфавита, так и сходных между собой по начертанию русских букв.

Иностранные военнослужащие на начальном этапе обучения прежде всего должны овладеть техникой письма, основными навыками письма. Для этого нужно познакомиться с алфавитом, научиться правильно писать буквы, овладеть правилами русской графики и орфографии; большое значение в этот период приобретают различные виды списывания. Обучающимся необходимо научиться в письменной форме выражать свои мысли, отвечать на вопросы, уметь написать письмо, диктант, изложение, пересказывать в письменной форме прочитанный текст и т.п.

Курсанты и слушатели с самого начала должны писать прописными, а не печатными буквами. Чтобы закрепить навык написания письменных (прописных и строчных) букв и снять возможные сложности, можно выполнить следующие упражнения.

#### 1. Определить:

- какие буквы учащиеся могут перепутать в родном и русском языках и почему;
- какие буквы пишутся одинаково в родном и русском языках, какие звуки они передают;
- каких букв нет в родном языке;
- какие буквы имеют схожие элементы и т.д.

Обучение письменному шрифту ускоряет и упрощает не только усвоение принципов русской графики в целом, но и процесс написания отдельных слов. При этом обучаемый должен писать сразу буквы, а не составляющие их элементы. Умение писать не мешает печатанию на компьютере, получающему всё более широкое распространение в практике обучения и общения.

От работы над словом надо постепенно переходить к работе над небольшими предложениями, одновременно с этим необходимо закрепить в сознании ИВС структуру русской фразы. Постепенно делается переход к написанию слов под диктовку: сначала с предварительной зрительной опорой, потом без нее. Так, на занятиях на начальном этапе по обучению письму, иностранные военнослужащие уже пишут прописными, а не печатными буквами слоги, слова, словосочетания и простые предложения, ориентируясь на профессиональную направленность.

Приведём примеры упражнений по обучению письму ИВС в ДВОКУ, целью которых являются ознакомление иностранных военнослужащих с русским алфавитом, графикой и орфографией, значением и написанием русских букв в изолированной позиции и в буквосочетаниях, словах. Задачей преподавателя является формирование и развитие у обучающихся навыков техники письма, умений правильно писать русские буквы, соединять их между собой. Большинство упражнений с первых уроков ориентируется на военную лексику.

Задание. Напишите слова письменными буквами и поставьте ударение.

Окоп, карта, форма, парк, капитан, солдат, офицер, атака, погон, порт, танк.

Задание. Напишите предложения.

Это запад, а это восток. Это взвод, а это рота. Это автомат, а это пистолет.

Задание. Дополните и запишите группы слов.

*мой автомат,* \_\_\_\_\_

*моя страна,* \_\_\_\_\_

*моё училище,* \_\_\_\_\_

*Слова:* клуб, государство, город, книга, бомба, брат, звание, сестра, пункт, метро, место, доска, погон, мина, окно.

Задание. Заполните таблицу.

*Слова:* лейтенант, адъютант, город, полигон, брат, вертолёт, друг, дорога, карта, фото, деревня, генерал, командир.

Кто?	Что?
курсант	казарма

Задание. Найдите ответы на вопросы. Напишите вопросы и ответы.

Это командир?	Да, река.
Мама дома?	Да, она дома.
Танк там?	Да, он тут.
Преподаватель тут?	Да, он.
Там река?	Да, он там.

Задание. Составьте и напишите два предложения со словами: командир, начальник.

Образец: Мой брат командир. Начальник специального факультета – подполковник Иванов.

Задание. Выборочный диктант. Слушайте и выписывайте слова, которые обозначают боевую технику.

Задание. Расширьте содержание предложений.

Образец: Это училище. Это наше училище. Это наше военное училище.

Это комната. Вот казарма. Там подразделение. Тут танк.

Таким образом, письмо является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности, которое требует постоянного внимания со стороны преподавателя. Только тогда можно рассчитывать на положительный результат.

### ***Библиографический список***

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: Наука, 2013. – 480с. – (Русский язык как иностранный).

### **Сведения об авторах**

Смирнова Лариса Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

Рукусева Ольга Николаевна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевоинского командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область.

### **РОЛЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКИХ КАДРОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*В статье рассматривается ряд проблем, связанных с дополнительным лингвистическим образованием офицерских кадров. Автор приходит к мнению, что дополнительное профессиональное образование в России является новым социальным институтом, оно призвано создать условия для преодоления «функциональной неграмотности» выпускников высшей школы, их вторичной профессиональной социализации, повышения конкурентоспособности на рынке труда и предшествующей подготовки, либо пополнение знаний в связи с новыми требованиями жизни и профессии.*

*Ключевые слова: дополнительное лингвистическое образование, профессиональная социализация.*

**Filonova L.N.**

### **THE ROLE OF AN ADDITIONAL LINGUISTIC EDUCATION IN TRAINING OFFICERS**

*The introduction of additional linguistic subsystem of education in the military structure of the University can contribute to a better implementation of the principle of humanization and humanization of military education. This gives students the opportunity to acquire profession that is in great demand at the labour market, which, in turn, positively affects the prestige and popularity of the University.*

*Key words: vocational socialization, an additional linguistic training.*

В современных условиях успешное развитие страны невозможно без радикального изменения качества подготовки кадров, обеспечивающих конкурентоспособность страны, а также развитие всех сфер жизнедеятельности государства и общества. В связи с этим резко возрастает значение дополнительного профессионального образования. В настоящее время дополнительное образование является одним из наиболее перспективных направлений развития образовательной си-

стемы России. Целью дополнительного профессионального образования является обновление теоретических и практических знаний специалистов образования в соответствии с постоянно повышающимися требованиями государственных образовательных стандартов, выравнивание образовательных возможностей личности. Современные реформы внесли существенные коррективы в жизненные позиции российских специалистов, обусловив для значительной их части необходимость приобретения новой, адекватной рынку и востребованной современной экономикой специальности.

Дополнительное образование – это возможность добровольного выбора человеком направления и вида деятельности, организационных форм реализации дополнительных образовательных программ, времени и темпа их освоения; многообразие видов деятельности с учетом интересов и желаний, способностей и потребностей человека; личностно-деятельностный подход к организации образовательного процесса, способствующего творческому развитию личности, мотивации образовательного познания самореализации, самоопределению человека.

В.И. Байденко, рассматривая дополнительное образование в контексте образовательной системы, определяет его как «образование, предназначенное для развития мотиваций личности к познанию и творчеству; реализации дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства; обеспечения необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья и профессионального самоопределения, творческого труда детей; формирования общей культуры организации содержательного досуга; адаптации к жизни в обществе». Образовательные стандарты. Опыт системного исследования [1, с. 440].

Одной из важных функций дополнительного профессионального образования является удовлетворение потребностей личности в желаемом уровне и направлении образования. При этом цель дополнительного образования – оперативное удовлетворение запроса рынка на специалистов необходимого профиля.

Происходящие процессы глобализации и интеграции России в мировое экономическое, техническое, культурное и научно-образовательное пространство, сопровождающиеся созданием совместных предприятий и производств, обменом научно-технического опыта, развитием наукоемких технологий, существенно повысили

требования к выпускникам отечественных вузов в области владения иностранным языком.

На сегодняшний день для выпускника технического, экономического и гуманитарного профиля недостаточно владеть только лишь навыками, умениями и качествами, делающими его компетентным в области профессиональной деятельности.

От будущих специалистов требуется владение как минимум одним иностранным языком, выступающим средством межкультурной профессиональной коммуникации для получения и продолжения образования в иноязычной среде, реализации межкультурного взаимодействия в ситуациях повседневного общения, в частности, при составлении и ведении деловой корреспонденции на английском языке, профессионально ориентированного общения в процессе работы с англоязычными информационными ресурсами, взаимодействия с иностранными коллегами и т.д.

Основной целью обучения дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе является практическое овладение курсантами иностранным языком в объеме, необходимом для чтения литературы по специальности и владения навыками устной речи. Предполагается, что в процессе достижения этой цели реализуются коммуникативная и военно-прикладная направленность обучения, решаются также общеобразовательные и воспитательные задачи.

Реформа системы высшего военного образования и потребность в офицерских кадрах нового поколения ставят перед военными вузами задачу подготовки конкурентоспособных специалистов на мировом уровне. Такая необходимость заставила изменить отношение к изучению иностранного языка в неспециализированных вузах. В связи с этим в последнее время появилась качественно новая мотивация изучения иностранного языка военнослужащими, что связано с необходимостью выполнения Вооруженными Силами РФ задач в рамках международного военного сотрудничества и участия в работе органов коллективной безопасности. В частности, без знания иностранных языков невозможно проведение миротворческих операций в составе сил ООН, участие в единой системе Европейской безопасности, совместные с войсками НАТО военные учения, обмен военными специалистами.

Таким образом, введение дополнительного лингвистического образования будущих военных специалистов оказывается насущной потребностью системы подготовки военных кадров.



Введение дополнительного лингвистического образования в структуру военного вуза дает возможность интегрировать профессиональную и языковую подготовку специалиста в целях получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Дополнительная образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» предназначена для тех, кто стремится:

- овладеть профессиональной переводческой компетенцией на иностранном языке;
- осуществлять межкультурное профессиональное общение в условиях дальнейшей глобализации производства, экономики, общества и образования;
- эффективно работать с источниками публицистической, научно-популярной и научной литературы на английском языке;
- осуществлять письменный перевод текстового материала с учетом специфики своей профессиональной деятельности.

Обязательным условием освоения обучающимися дополнительных образовательных программ должно быть совершенствование профессионального мастерства педагогических кадров, вооружение их необходимыми знаниями, повышение профессиональной компетенции, что требует углубления общеобразовательной и профессиональной подготовки, успешное выполнение ими основной обязательной программы высшей школы.

Иначе говоря, система лингвистического дополнительного образования ориентирована на хорошо успевающих курсантов и может служить основой для создания высокоинтеллектуальной образовательной среды с высоким уровнем профессиональной мотивации. Это требует разработки образовательных программ, различных по объему и индивидуализированных по содержанию и может служить основой для создания высокоинтеллектуальной образовательной среды с высоким уровнем профессиональной мотивации.

Дополнительная образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» разработана на федеральном уровне. В ее основе лежат государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки курсанта при получении дополнительной квалификации. Нормативная трудоемкость образовательной профессиональной программы при очной форме обучения 1032 часа. Каковы же принципы и задачи такого обучения:

- совершенствование общего уровня владения иностранным языком в устной и письменной формах;
- выработка универсальных навыков перевода с иностранного языка на русский и с русского на иностранный;
- изучение стратегий и моделей перевода;
- активное применение на практике получаемых теоретических знаний в области межязыковой и межкультурной коммуникации;
- выработка и развитие навыков профессионального пользования словарями и базами данных;
- работа со специальной терминологией и расширение терминологического аппарата в профессиональной области;
- практическая работа с текстами по специальности;
- развитие навыков поиска терминологических эквивалентов, переводческих соответствий;
- совершенствование владения русским языком в разных функциональных стилях речи:
  - расширение и углубление подготовки за счет целевых элективных курсов, которые ориентированы на расширение круга и более детальную отработку практических навыков письменного и устного перевода в сфере профессиональных интересов обучаемого.

Практический курс включает два взаимосвязанных этапа: этап общеязыковой подготовки и этап специализации. Целью курса является достижение уровня обученности, отвечающего международным стандартам знания иностранного языка. Второй этап ставит своей задачей приобретение обучающимися коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной профессиональной деятельности.

Курс перевода нацелен как на подготовку курсанта к профессии переводчика в целом, так и к развитию определенных профессиональных навыков. Значительное внимание при этом уделяется психологическому тренингу, работе над качествами личности, которые и составляют основу профессионального мастерства переводчика. К таким качествам относятся наблюдательность, аналитическое мышление, профессиональная память, упорство, терпеливость; также необходимо закладывать такие навыки как пользование словарем, ведение записей в целях обучения и самосовершенствования; выразительность; умение объяснить.

Необходимым условием преподавания дисциплины является применение современных методов и форм обучения, способствующих успешной реализации всех целей дополнительной образовательной программы. При этом учитывается коммуникативная и профессиональная направленности учебного процесса, оптимально сочетается аудиторная и внеаудиторная работа, используются различные режимы работы в аудитории.

Введение подсистемы дополнительного лингвистического образования в структуру военного вуза может способствовать более полной реализации принципа гуманизации и гуманитаризации военного образования. Это дает курсантам возможность приобретения дополнительной профессии, которая пользуется повышенным спросом на рынке труда, что, в свою очередь, положительно влияет на престиж и популярность вуза.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что дополнительное профессиональное образование в России является новым социальным институтом, оно призвано создать условия для преодоления «функциональной неграмотности» выпускников высшей школы, их вторичной профессиональной социализации, повышения конкурентоспособности на рынке труда, восполнения пробелов и упущений в профессиональной квалификации и предшествующей подготовке, либо пополнение знаний в связи с новыми требованиями жизни и профессии.

Программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» относится к программам, предусматривающим присвоение дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Данная квалификация обеспечивает ее владельцу конкурентные преимущества в приеме на работу. Выпускники программы востребованы в ведущих международных и отечественных компаниях. Программа направлена на получение переводческих компетенций с целью приобретения новой квалификации. Она предназначена для тех, кто стремится повысить свою профессиональную компетенцию в области иностранных языков и получить дополнительную квалификацию, позволяющую сочетать свои специальные знания и переводческие навыки в сфере профессиональных интересов.

#### ***Библиографический список***

1. Байденко В.И. Образовательные стандарты. Опыт системного исследования [Текст] / В.И. Байденко. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.

2. «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Учебная программа ПСПК-Благовещенск. – 2014. – С. 91.

#### **Сведения об авторе**

Филонова Любовь Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Дальневосточного высшего общевойскового командного училища им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Амурская область. E-mail: fillovnich27@yandex.ru

**УДК 873**

**Шайхутдинова Т.Н.**

#### **РОЛЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ**

*В статье рассматривается специфика понятия ценностного отношения к иноязычной культуре и его значимости в воспитании патриотизма у молодежи в контексте обучения иностранному языку.*

*Ключевые слова: ценностное отношение, иноязычная культура, культурная идентификация, маятниковая траектория.*

**Shaykhutdinova T.N.**

#### **THE ROLE OF VALUE ATTITUDE TO FOREIGN LANGUAGE CULTURE IN PATRIOTIC EDUCATION**

*The article deals with the particularity of the concept of value attitude to foreign language culture and its importance in the education of patriotism among the youth in the context of learning a foreign language.*

*Key words: value attitude, foreign language culture, cultural identity, pendular trajectory.*

Актуальная ситуация развития современной России обозначила заметную утрату нашим обществом традиционного российского патриотического сознания. Интеграционные процессы, привнесшие позитивные социально-экономические преобразования, одновременно повлекли ослабление системы традиционных ценностей нашего общества. В этой связи, в условиях реформы образования патриотиче-

ское воспитание молодежи рассматривается правительством в качестве безотлагательного императива, поскольку патриотизм – личностнообразующее качество личности, показатель его личностного и социального развития, а также отличительная черта граждан России во все времена. В поиске способов использования потенциала учебных дисциплин для формирования системы ценностно-смысловых ориентиров, способствующей укоренению молодежи в родной культуре, формированию их активной гражданской позиции, мы обратились к вопросу формирования у студентов ценностного отношения к иноязычной культуре в обучении иностранному языку. Анализ программ обучения иностранным языкам показывает, что в обучении иностранному языку не уделяется должного внимания реализации задач духовно-нравственного развития обучающихся, средства языкового образования крайне редко задействуются в воспитании их патриотических чувств и формирования механизмов их национальной самоидентификации.

Среди учебных дисциплин предмет «иностранный язык» обладает уникальным воспитательным потенциалом. Организуемый по принципу диалога культур на основе сравнительно-сопоставительного анализа родной и иноязычной культуры, процесс обучения иностранному языку сопровождается проникновением в ментальное пространство иноязычной культуры, осознанием ее особенностей и ценностей. Для этого необходимо построить обучение иноязычной культуре как процесс формирования опыта оценочного отношения учащихся к изучаемой культуре. В результате осознания иноязычных культурных ценностей, происходит не только усложнение когнитивной сферы учащихся и развитие интеллектуальных качеств, необходимых для преодоления своей культурной изолированности и понимания менталитета народа чужой культуры; но и укоренение ценностно-смысловых ориентиров, позволяющих современному человеку самореализовываться в поликультурном пространстве в качестве субъекта своей родной культуры.

В результате анализа работ ученых, исследовавших значимость ценностного отношения к изучаемым инокультурным реалиям (М. Brandt, Р. Funke, D. Hack, D. Landis, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин и др.), нами определена сущность изучаемого понятия. Итак, *«ценностное отношение к иноязычной культуре»* мы понимаем как личностное интегративное свойство, выражающее способность студента к сознательно-

избирательному присвоению ценностей иноязычной культуры, последующему синтезу продуктивного потенциала иноязычной и родной культур и построению на их основе новой системы ценностей в качестве субъекта своей национальной культуры [3]. Проанализируем содержание исследуемого понятия, целостность которого составляют взаимосвязь выделенных нами его компонентов: мотивационно-потребностного, оценочно-эмоционального, когнитивно-операционального и деятельностно-поведенческого [3, с. 11].

Сравнительное изучение особенностей иноязычной культуры и ценностей родной культуры рассматривается как механизм активизации мотивационной сферы студентов. Недостаток культурологических знаний в процессе изучения иноязычной культуры актуализирует потребность в информации о культурной специфике страны изучаемого языка, которая является мощным познавательным мотивом, стимулирует познавательную активность учащихся. При этом познание студентами иноязычной культуры средствами родной культуры приводит к углублению их знаний о родной культуре, ее роли в развитии мировой культуры, интересу к самопознанию, актуализируя потребность в культурной идентификации. Сравнение иноязычной культуры с собственным культурным опытом основывается на рефлексии смыслов родной культуры, что связано с переосмыслением собственного культурного багажа, влечет реорганизацию системы своих ценностей. Актуализация потребности в культурной идентификации предотвращает возможность негативных последствий в ходе познания иноязычной культуры, способствуя установлению «духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживанию чувства принадлежности обучающихся к родной культуре, интериоризации ее ценностей и построению собственной жизни с их учетом» (Е.В. Бондаревская) [1]. Формирование ценностного отношения к иноязычной культуре основывается не только на присвоении культурного опыта (интериоризация), но и творческого изменении среды путем созидания/создания нового предметного мира культуры (экстериоризация), актуализируя потребность созидания. Она стимулирует практическую деятельность человека по созданию/созиданию культурного пространства и свидетельствует о переводе общественных смыслов в личностные ценности, формирует активную социальную позицию, направленность на созидательное преобразование своей социокультурной среды в качестве субъекта родной культуры. Итак, *мотивационно-потребностный компонент* структуры исследуемого

отношения характеризуется проявлением устойчивой мотивации на расширение культурологического знания (интерес к познанию иноязычной культуры, к углублению знаний о родной культуре); актуализацией потребности к культурной идентификации; стремлением к творческому созидательному преобразованию социокультурного пространства.

*Когнитивно-операциональный* компонент связан с усложнением мыслительной сферы учащихся в ходе присвоения культурных смыслов. В процессе познания иноязычной культуры учащийся опирается, во-первых, на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, во-вторых, на новые знания о чужой культуре, сформированные в ходе ее познания, и, наконец, на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. Этот процесс связан с усложнением связей, устанавливаемых в сознании студентов между элементами усваиваемых ими культур и языков, развивая их рефлексивные способности, умения гибкого использования различных видов информации, эффективного конструирования ментальных представлений. Таким образом, в процессе изучения иноязычной культуры студент систематизирует и углубляет знания о родной культуре и ее особенностях, которая выступает в качестве эталона для сравнения с чужой культурой. Данный процесс может быть представлен по типу «маятниковой траектории»: непрерывное движение от понимания особенностей иноязычной культуры к осознанию ценностей родной, и обратно, от смыслов родной культуры к углубленному пониманию иноязычной культуры с помощью личностных новообразований (мотивов, качеств, знаний, ключевых понятий культуры), синтезирующих смыслы иноязычной и родной культур. В результате формируются широкие представления о достижениях национальных культур (собственной и иноязычной) в развитии общечеловеческой культуры и о роли родной культуры в зеркале чужой культуры, способствуя пониманию ценности своей культуры. Итак, содержание когнитивно-операционального компонента составляют: система знаний типологических характеристик иноязычной и родной культур; умения сравнительно-сопоставительного анализа особенностей культур (определение специфических и общих смыслов в родной и иноязычной культурах).

В формировании исследуемого нами вида отношения эмоционально-оценочный компонент основывается на внутреннем эмоциональном переживании учащимся социокультурных ценностей, кото-

рое связано с процессами смыслопорождения. Сфера субъективных эмоционально-ценностных переживаний обуславливает процессы объективного познания, придавая им избирательность, направленность. Особенность смыслообразующей деятельности в контексте формирования ценностного отношения связана изменением *ценностного сознания*, производством новых смыслов, изменением системы ценностей обучающегося за счет сознательно-избирательной интернационализации ценностей инокультуры. Переживание новых иноязычных ценностей характеризуется полярностью эмоциональных переживаний, поскольку столкновение образов родной культуры порождает эмоциональную напряженность и отрицательные эмоции по причине переживания неуверенности в значимости ценностей собственного социокультурного пространства, несоответствия образов мира своего сознания. Во избежание негативных последствий необходимо развивать у студентов механизм культурной идентификации, эмпатических способностей, критическое избирательное восприятие новой информации. Учащийся должен уметь устанавливать осознанно-избирательное отношение к проявлениям ИК по принципу: хорошо знать, иметь представления, уметь на что-то адекватно реагировать, полезно для обогащения родной культуры. Таким образом, содержание *оценочно-эмоционального* компонента характеризуется: положительным отношением к иноязычной культуре и процессу ее познания; умением определять характер ее влияния на систему ценностей родной культуры и проявлять осознанно-избирательное отношение к особенностям иноязычной культуры в качестве субъекта родной культуры.

Деятельностно-поведенческий компонент связан с развитием механизмов практической реализации личностью внутренних смысловых новообразований в различных формах внешней активности: поведении, предметной деятельности. Изменение сознания учащихся порождает новые формы его деятельности, изменяет модели его речеповедения, что свидетельствует об успешности становления обновленной системы ценностей. Содержание данного компонента составляют общеучебные и специальные умения, необходимые для успешной творческой самореализации обучающихся в поликультурном образовательном пространстве в качестве субъекта своей культурно-созидательной деятельности, а именно: 1) развитие способности к самостоятельному освоению иноязычной культуры (включает владение рациональными приемами освоения чужой культуры (вербаль-



ные, учебные/ исследовательские стратегии познания иноязычной культуры), умения их использования в своей индивидуальной образовательной программе); 2) умений ведения межкультурного диалога; 3) умений созидания социокультурного пространства [2]. Также мы выделяем развитие умения совершенствования социокультурного пространства, посредством которых реализуется потребность созидания как основа ценностного отношения. Познание чужой культуры имеет центробежный характер: присваивая ценности чужой культуры и сохраняя лучшее в собственной, учащиеся становятся субъектами своей жизнедеятельности, направляя свои способности и энергию на созидание первоначально своего ближнего социокультурного пространства, а затем распространяя свою деятельность за его пределы – культурное пространство в целом. Успешные результаты своей деятельности, весомость личного вклада в общественное дело способствуют развитию осознанных действенных чувств у учащихся (патриотической гордости, любовь к родной культуре; ответственности перед Родиной и т.д.) и активной социальной позиции.

#### ***Библиографический список***

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово, 2000. – 261 с.
3. Ткачук Т.Н. Исследование понятия «отношение» и его роли в развитии личностных качеств обучающихся/Т.Н. Ткачук// Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 4 (16). – С. 9-15.

#### **Сведения об авторе**

Шайхутдинова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ. E-mail: troftanick29@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*В статье рассматриваются особенности использования инновационных технологий в учебном процессе. Затрагивая вопрос о содержании термина «инновация», введенный впервые в научный оборот Н. Нурахметовым, автор приводит примеры «повального» использования инновационных технологий в учебном процессе в условиях современного глобализирующегося общества. В связи с этим в статье обосновывается необходимость лично-ориентированного обучения, основанного на индивидуальных возможностях студента, его любознательных и творческих способностях, что предполагает использовать в учебном процессе современные инновационные технологии обучения.*

*Ключевые слова: инновация, педагогическая технология, вебинарная конференция, кейс-стади, социально-профессиональный.*

**Ashirova A.T., Abdрахmanova Sh. A., Imankulova S.M.**

## USING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS

*The article explains the using of innovative technologies in the educational process. On the question of the meaning of the term "innovation", introduced for the first time in the scientific revolution by N.Nurakhmetov, author gives examples of "indiscriminate" use of innovative technologies in the educational process nowadays globalized society. In this regard, the article explains the need for student-centered learning based on individual capabilities of the student, his curiosity and creativity that intends to use in the educational process of modern innovative learning technologies.*

*Key words: innovation, educational technology, vebinarnaya conference, case studies, socio-professional*

### **Introduction**

The President of Republic Kazakhstan – N.A.Nazarbaev «Kazakhstan-2050» strategy the already putted example the clearly orientation the priceless value to people the new political course represented. However ,

«Kazakhstan – 2050» measure the new political course for the new Kazakhstan historic the case chameleon strategy. «Kazakhstan – 2050» purpose of this program in the middle XXI century to be the most grew 30 countries . In this strategy the main factor will give, President: «I 2050 years annual kazakh nations – on three tongue spoke experienced, the society free enough assurance. The three tongue necessary statehood on level» – clearly aim putted. The present already chose the society three tongue management worse said specialist demand. The science and stormy already grew on whole sleeve technician represented new example preparation specialist faculty competition information-technological tendencies. Follow this the formation aim in the system will say ready affair-ways the demand diverse time include. Nowadays widely application already found several information scientists «innovation» word already gave: «Innovation – new idea in the expressly the group» or «Innovation – special change». The first time investigator N. Nurakhmetov has gave information about «Innovation». Investigator told: «Innovation the formation creation discoveries organizations, management, utilization and their the tangent » work divorce. Innovation knowledge, on technique, on technology, the occupation will show on direction organization.

Innovation – the organization new maintenance, discovery introduction, present action course new examples, from of border number followed in the new qualitative level professional particular act, new result provided new theoretic, program the unitarity technological and pedagogic particular act. The professional formation of system criticized – expressly capacity not restrict formation, the acquisition professional experienced, use on the present cases life, use the society bring.

Innovation – the Latin word «novatio» and through the integration «in» supplement the formation term. On Kazakh language «update, the change» will be, the direction Kazakh tongue instead of help grammatical unit. However, the tracing-paper word innovation mud pay with way, in Kazakh language update, accordingly pivot in the change will be in the explanation.

Relatively statement in academics, innovation terms in the nineteenth century wrote meet on scientific research. Foreign economists of the twentieth century scientists (I. Schumpeter) began his work widely acknowledged. Dictionary, but its modern Kazakh language by applying a composition, in the effective use of time will be started in the statement of the XXI century. More precisely say, "innovation" after the term of the message 2010 annual Chapter purely economic category was despite the

society regarding the work of all walks of life break, the idea became applicable on the concept. In this context, technological innovation and sociological innovation called dismembered by species. Internet leaned in information technology innovation products, household appliances, multiplying view other equipment, the quality to develop or come up with their new view to directing technological solution. innovation called sociological view of human life made it possible to improve the scope, says the call education, health care, charity, management system, etc. development of roads.

Here, at the present time, therefore, to learn from the above places innovation and innovative work of the special body in question installed. Market economy in our society to develop a competitive situation will have to do the work and then these innovative solutions.

President of the Republic of Kazakhstan – N.A.Nazarbaev «Kazakhstan – 2050» new political course of the established state" strategy Kazakhstan as an example of a clear orientation to imagine. Consequently, the "Kazakhstan – a measure of the new political course for new Kazakhstan in the unstable situation prehistory 2050" strategy. "Kazakhstan – 2050" the world of XXI century in the middle of the goal the head of the country in is the program developed insight into the number of 30 countries. In this strategy the main factor will give, President: «I 2050 years annual kazakh nations – on three tongue spoke experienced, the society free enough assurance. The three tongue necessary statehood on level» – clearly aim putted. The present already chose the society three tongue management worse said specialist demand. The science and stormy already grew on whole sleeve technician represented new example preparation specialist faculty competition information-technological tendencies. Follow this the formation aim in the system will say ready affair-ways the demand diverse time include. Nowadays widely application already found several information scientists « innovation» word already gave: «Innovation– new idea in the expressly the group » or «Innovation – special change». The first time investigator N. Nurakhmetov has gave information about «Innovation». Investigator told: «Innovation the formation creation discoveries organizations, management, utilization and their the tangent» work divorce. Innovation knowledge, on technique, on technology, the occupation will show on direction organization.

Innovative education – a new activity. Innovative track activity develop swollen sense objects worsen, new technologies in addition to raising the professional skill of the teacher to introduce, catch and creative

work in the drive direction. Used such technologies – firstly, to win the teacher, that is, it will be beneficial to help organize the lesson, the student interest in the subject of charging, and secondly, to win student understanding of the reasons for its theme will expand. New technology training in an established method of education changes from the point of view is enabled, and the quality of knowledge on the honor of going to come down.

Innovation – new content organizational, innovation, precise action to date with new examples of refined transgress into a new level of professional conduct to rise, the new results provide a new theoretical indissoluble program of technological and pedagogical act. Vocational Home criticized – in a certain amount not to limit the formation, acquisition of professional educated man, knowing use on the exact circumstances of life in society to bring profits.

Science and technology stormy developing, information forming personal opinions in the following cases buyers face knowledge on fluid time, an ability to develop talent at all levels to educate the task will head meetings. Occupation in patrimonial new essential in the process accordingly introduce innovative methods, the teacher asks the result of relentless creativity. For any student's ability to educate around this, it particularly in the work of education carried out a new innovative technology it is necessary to aspire to management. The reason for the new organizational process of the educational technology training in standards of public knowledge, knowledge of the introduction of the device will charge an innovative control-measuring supervision knowledge.

New educational technology training – teach yourself self-developed, knew educate time during persistently get professional knowledge, comprehensive individual making the creation of purpose. Professional knowledge of students looking to its ability to increase along with the quality, self-develop myself to sit down, will give yourself the opportunity to search for shapes eye. Knowability activating ability to develop creativity. Learning new technologies introduce, educate information, tasks provide for the development.

Teachers developing, his know more, to know and learn to reach goals beneficial, just open the way through. Future specialist enlightenment along the home, knowledge, awareness, responsibility soak quality, that is, use the new technology for the creation of professional competence greater role. Beneficial effects gets forge competent

professionals and activities and the ability of the teacher the ability to capture at the same technology.

New pedagogical control technology in the learning task new features obtained:

- pedagogical work to know the issues;
- exercise program collecting manuals;
- occupation modelin collect;
- employment projects to determine the content;
- exercise in the management of the new material that students do;.

Enter a new technology in teacher-professors decency, activity, creativity, search, knowledge of students to evaluate the decisive role will perform. Educate choose modern widely used in the process will list several innovative technologies:

- At issue is aimed to teach;
- Directed group learning;
- Role games;
- Presentation;
- Debates;
- Case studies;
- Brain storming;
- Question-answer games;
- Practical games;
- Profession conference in connection with the field;
- Topical issue viber conference.

Students on knowledge in any area of the world to develop, labor work request on the market and carry out the management of pereimchivost new technologies must be very versatile. Lesson on the process spread interactive methods of teaching students will affect huge step up. During the systematic use of such knowledge in its customers experience, opinion alone, leaning into knowledge.

Scientific and technical progress the development of specialist new requirements and training. Of patrimonial goal came, pereimchivosti specialist competition in the labor market above all learn to cook ekeni clearly a major problem space. Adult professors at this opportunity conviction may harden, a huge responsibility. World education students in the standards necessary to teach accordingly. Changes in the new training courses restless search for creativity.

In the mean competently-focused training-oriented traditional knowledge in mind learning to exchange scientific-methodological principle way to pay. Direction then the lesson content in the subject and the profession will teach five parts to the course: Self-competence, legal competence, communicative competence, inclinations and habits, knowledge.

A special example of scientific and pedagogical work in innovative learning. Innovative training to master the technology of professional qualifications necessary to involve specialists experience. Teacher in conjunction pedagogical skills and creativity of his professional career, the activity must form a habit. Any teacher new innovative control technology in itself-it-yourself and develop self-will shape itself. Bowing in any situation of students, it is necessary to raise the level obtained in the use of innovative new methods. Knowledge ask such training, it is necessary to express his main indicators.

Firstly, acknowledgment is necessary from the point of view of interest to form. Each specialist their future profession benevolent, rushing to the development of professional skills, businessman specialist knowledge by developing a single raze, the market demand should be sent respectively to grow.

Secondly, the content of the expert knowledge necessary to practice the profession bow c. That is, students learn during the process in general and of мәдениеттік әдіснамалық training passed, the general theoretical principles of education master. Theoretical principles of the learning process and the principles of individual theories connected only effective sbytochnoy innovative actions students knowledge clearly.

However, in the third place, the tendency specialists need to soak habits. By-established method for uniformly lesson not to live, as science and technology every lesson, to catch the advanced methods of pedagogical measures will be especially live. Students perform different tasks every lesson, measures possess the inclination. Such a student in the middle of what the future despite subjected, choosing the right technology innovation only his swell through do take action to persuade his being left in the middle.

### **Conclusion**

The ability of the future expert in sociological professional environment fast because converges effective methods of self in a professional point of view, because it used the interest in innovative

technologies established. Sociological professional environment specialist in this boudoir-know know from experience professional knowledge to use innovative technologies to understand and control.

Methodological goal-task learning units innovative dimension, the learning process, determines the result of learning. He is beneficial to know the future to organize a lesson on the process of systematic occupation-education specialist, a close relationship with students finding unitary scientific-pedagogical process and understand the results of the lesson for the existence of the height desired new technology must choose .

### ***References***

1. Kazakhstan Respublikasy «Bilim turaly» Zany
2. «Kazakhstan -2050» damu strategiyasy
3. M.Valieva «Zhana pedagogikalyk tekhnologiyalar» Adistemelik nuskau, 2002 zhyl
4. «Kazakh tili men adebieti» zhurnaly №, 2004 zh
5. «Kazakhstan kasipkeri » zhurnal №5, 2007 zh
6. «Kazakhstan kasipkeri » zhurnal №10, 2010 zh
7. «Kazakhstan kasipkeri » zhurnal №7, 2008 zhyl
8. « Egemen Kazakhstan » gazeti 14 kasan 2009 zhyl

### **Сведения об авторах**

Аширова Анар Тишибаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахского языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: anara\_314@mail.ru

Абдрахманова Жазира Асембековна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахского языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: zhaz\_abd@mail.ru

Иманкулова Салтанат Меркибаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахского языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: isalta\_69@mail.ru



### **МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА ПО УРОВНЮ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ**

*В статье рассматриваются эффективные методы изучения казахского языка по уровню и этапы развития трехязычия в современном Казахстане, его влияние на изучение государственного языка по уровню.*

*Ключевые слова: эффективные методы, развитие трехязычия, изучение государственного языка.*

**Yegizbayeva N.Zh., Ramazanova Sh.A.**

### **METHODS OF THE LEVEL STUDY OF THE KAZAKH LANGUAGE AND THE DEVELOPMENT OF THREE LANGUAGES**

*The article discusses effective methods of level studying of the Kazakh language and stages of development of three languages in modern Kazakhstan, its influence on the study of the state language due to the level.*

*Key words: effective techniques, the development of three languages, learning the state language.*

### **КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУ САЯСАТЫНЫҢ ТІЛДІ ДЕҢГЕЙЛЕП ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫНА ӘСЕРІ**

Тіл үйретудің тиімділігін арттыруда белгілі бір нәтижеге қол жеткізуге көмектесетін әдіс – тіл үйренушінің тілді меңгеру деңгейін анықтай отырып, тілді қарапайым деңгейден бастап біртіндеп меңгеру, содан кейін барып тіл үйренушінің тілді меңгеру құзыреттілігін арттыру.

Әлемдік тәжірибеде тілді жүйелі меңгерту үшін тіл білімін бағалаудың стандарты жасалған. Еуропалық кеңестің «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment", 1971 ж.) құжатына негіздеп шет тілін меңгеру деңгейін анықтайтын жалпы шкала

қабылданған болатын. Бұл шкала ALTE (The Association of Language Testers in Europe) жүйесінде де, Ресейде де т.б. тілдерді үйрету жүйесінде де кеңінен қолданып, негіз етіп алынды. Аталған шкала бойынша тіл үйренушінің білімін алты шкала бойынша бағамдайды: A1 (Breakthrough level), A2 (Level 1), B1 (Level 2), B2 (Level 3), C1 (Level 4) и C2 (Level 5).

Қазақстандық тіл білімін анықтау жүйелері де осындай халықаралық стандарттарға сүйенеді. Осындай жүйенің бірі ретінде ҚАЗТЕСТ-ті атауға болады. Халықаралық тәжірибеге ұқсас тіл білімін бағалаудың отандық жүйесі ҚАЗТЕСТ тіл үйренушінің коммуникативтік құзыреттілігін бағалауға бағытталған. ҚАЗТЕСТ жүйесі бойынша Қазақстан Республикасының мемлекеттік стандарттарына негізделген тұжырымдама бекітілген.

Жоғарыда аталған жүйелерге негіздей отырып қазақстандық тіл білімін бағалау қазақ тілін меңгеруді 6 деңгей бойынша анықтайды: A1 – қарапайым-жеткілікті деңгей, A2 – жеткілікті деңгей, B1 – негізгі жеткілікті деңгей, B2 – негізгі стандарт деңгейі, C1, C2– негізгі стандарттан жоғары деңгей.

Қазіргі таңда біліктілік деңгейі әлемдік стандарттарға сәйкес келетін, бәсекеге қабілетті жоғары білімді сапалы мамандарды даярлаудың маңызды шарттарының бірі – оның көп тіл білуі. Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың көптілді білімді дамытуға баса назар аударып, «...еліміздің маңызды құндылықтарының бірі және басты артықшылығы – көпұлттылық пен көптілділік» деп атап көрсеткені белгілі. Ондағы мақсат – білім беру жүйесінде үш тілдің – мемлекеттік тіл ретінде қазақ тілін, ұлтаралық қатынас тілі ретінде орыс тілін және әлемдік экономикаға үйлесімді кірігу тілі ретінде ағылшын тілін меңгерген, бәсекеге қабілетті маман даярлау. Яғни, оқу орындарына өмірден өз орнын таңдай алатын өзара қарым-қатынаста өзін еркін ұстап, кез келген ортаға тез бейімделетін, белгілі бір ғылым саласында білімі мен білігін көрсете алатын, көптілді және көпмәдениетті жеке тұлға қалыптастыру міндеті қойылып отыр. Тілді белгілі бір деңгейде білетін студент немесе оқушы өз мамандығы бойынша белгілі бір пәнді қазақ тілінде оқып үйренетін болса, әрине мұның тіл үйренуге деген ықпалы зор болмақ.

Көптілді білім берудің екі жағы бар, біріншіден, өскелең ұрпақтың бірнеше тіл білуі, заман талабына сай бәсекеге қабілетті мамандар даярлау; ауыл мектептерін бітірген қазақтілді жастардың бірнеше тілді меңгеруі, олардың бәсекеге қабілетті маман болуы

жүзеге асса; екіншіден, мемлекеттік қызметте «Үштұғырлы тіл» саясатына сүйеніп мемлекеттік қызметте қазақ тілінің еркін қолданылуына кедергі жасалмаса екен дейміз; дегенмен, бұл бағыт еліміздің біраз мектептеріне де енгізіліп, тәжірибе ретінде қолға алынууда.

Көптілді білім беру саясаты елімізде қолға алына бастауы, қазақ халқына, қазақ тіліне тағы бір сыннан немесе белестен өтуді жүктейді. Өсіп келе жатқан ұрпақ ата-бабамыздан мирас боп келе жатқан халқымыздың бай да көркем тілін, болмысын, дүниетанымын бойына сіңіріп өсуі қажет. Оларға орыс және ағылшын тілдерін шет тілдері ретінде үйреніп, керегіне жарату үшін пайдалануды санасына сіңіруіміз керек. Тәуелсіздік алғалы бері қазақ мектептерінің саны артып, қазақтілді жастардың саны көбейіп қалғаны барлығымызға аян. Одан кейінгілері көптілді білім алуға көшеді, одан қалса орыс мектептеріндегі балалардың дүниетанымы сөз жоқ орысша қалыптасуда және олар енді көптілді білім алып шығады. Осыдан олардың орыс, ағылшын тілінде сайрап, қазақ тілін шала біліп шығуына жол бермеудің жолдарын қарастырғанымыз жөн. Бұған қауіптеніп отырғанымыз, қоғамымызда қазақ тіліне деген қажеттілік орыс, ағылшын тілдеріндей қалыптаса қойған жоқ. Сондықтан, бүкіл қазақ халқы «Үш тұғырлы тіл» саясатының жүргізілуі барысында қоғамда қателіктерге бой алдырмай, ұрпақтың орыстанбай, батыстанбай қазақы қалпын сақтап қалуына күш салуымыз қажет.

Сонымен қатар, көптілді білім беруде қазақ тілінің оқытушыларына да үлкен жүк артылары сөзсіз. Қазақ тілін басқа тілдермен қатар қоя отырып оқыту, оның дамуына да ықпалын тигізетін тұстары болуы мүмкін. Қазақ тілін оқытушы ұстаздар үшін мемлекеттік тілді басқа тілдермен қатар оқыту барысында жаңа тиімді технологияны, әдіс-тәсілдерді қолданып, өз білім-біліктілігін үнемі жетілдіру, бәсекеге қабілеттіліктілігін нығайту басты қағида болуы шарт. Осы орайда сапалы нәтиже көрсететін білім түрлерін қолданған жөн. Мәселен, конструктивтік(құрастырылған) білім түрі, яғни білімді құрастыру, жинақтау іздену дегенді білдіреді. Мұнда үйренуші білім алу үшін өзі белсенділік танытады. Конструктивтік білім түрінің басты қағидасы әр адамның қоршаған орта, әлем туралы өмір бойы өзіндік түсінік құрастырумен байланысты, өзінің ізденісі талпынысы арқылы білім алуы, оқытушы бағыт беруші, ұйымдастырушы. Психологтардың пайымдауынша, адам білімнің 10 %-ын оқығанда, 20 %-ын тыңдағанда, 30 %-ын көзбен көргенде,

50 %-ын көзімізбен көріп, тыңдағанда, 70 %-ын пікір таластырғанда, 80 %-ын тәжірибе жасағанда, 95 %-ын басқаларды үйреткенде игереді деп көрсетеді. Басқаларды үйрету яғни, үйренген білімді дереу қолдану, бұл сабақ үстінде қолданылатын әдіс-тәсілдерге қатысты айтылады. Жұптасып немесе шағын топ ішінде білгенімен бөлісу, бірлескен топтық жұмыс, сабақ тақырыбы бойынша өз білгендерін ортаға салу, пікіралмасу, пікірталас, рөлдік ойындар т.б. Үйренушінің белсенділігін арттыру мақсатында салыстыра оқу, талдауға үйрету, оқылған материалға түсіндірме беру, аудитория алдында ұсыныс жасау, пікірталасқа шығу сияқты идеяларды басшылыққа ала отырып әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолдану өз нәтижесін берері сөзсіз.

Көп тіл білу қажеттілігі мен мүмкіндіктері еліміздің соңғы он жылдағы қарқынды даму үрдісі мен әлеуметтік жағдайының жақсаруынан, шетелдермен халықаралық байланысының нығаюынан, әлемдік қауымдастықтағы беделінің артуынан туындап отыр. Жоғары білімді маманның көп тіл білуі, оның ішінде мемлекеттік тілді толық меңгеруі және оны тәжірибе жүзінде қолдана алуы оның бәсеге қабілеттілігінің негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Мемлекеттік тілді оқытуда сөйлеу әрекетінің түрлерін өзара сабақтастыра оқыту, тілдік материалдарды қолданылымдық жүйемен іріктеп меңгерту, жеңілден күрделіге қарай өту ұстанымын жүзеге асыру негізге алынады. Осыдан барып тілді меңгеру деңгейлеп оқыту негізінде сатылы түрде жүргізіледі, әр деңгей түпкі мақсатына қарай тіл қолданушының коммуникативтік құзыреттілік деңгейін анықтауды қажет етеді. Қазақ тілінен білім беруде студенттің тілдің барлық саладағы, барлық жағдайдағы ауызша және жазбаша қолданыстағы құрылымдарды меңгеруі бағаланады.

Тілді ауызша және жазбаша үйрену жүйесі тілде түрлі коммуникациялық мақсаттағы қызметтерді атқаратын жалғаулардың қолданысын, сөздердің жасалуын, кез келген сұрау, сөйлем түрлерін түсіне алуын, сөздердің тура және ауыспалы мағыналардағы қолданысын меңгеруін, өз мақсаты мен ойын жеткізуде тілдік құрылымдарды қолдана білуін, жаза және айта алу деңгейін көздейді.

Мемлекеттік тілді үйрену барысында барлық лексика-грамматикалық құрылымдар және сол құрылымдарды қамтыған тілдегі материалдар қабаты, оларды бағаланушының тыңдап түсінуі, меңгеруі, оқып түсінуі, дұрыс жазу деңгейін игеруі, сөйлей білуі, айта білуі бағалау аппаратына негіз болады. Тіл білімі ғылымында тілдік тұлғаны қалыптастыру үшін қазақ тілін меңгеру әрекетінің түрлері:

тыңдалым, лексика-грамматика, оқылым, жазылым, айтылым пайдаланылады.

Коммуникативтік құзыреттіліктің даму деңгейін бағалау, анықтау тілдік тұлғаның қалыптасу, даму деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Оқытудың нәтижесін бағалау әрбір деңгейдің соңында жүргізіліп отырады. Қазақ тілін коммуникативтік деңгейде білу құзыреттілігі – тілдік тұлға моделін құрайтын негізгі компонент болып табылады.

Тіл үйренушілердің деңгейі белгілі бір анықтау критерийлеріне сәйкес анықталып, сол бойынша бір деңгейден екінші деңгейге өту қарастырылады. Мәселен, А1 – қарапайым жеткілікті деңгейде айтылым дағдысы бойынша қазақ тілінің ерекше дыбыстарын қалыпты мәнерде қолдануға дағдылану; ақпарат алмасу мақсатымен таныс тақырыптар аясында ауызекі сөйлесу; отбасы, тұрмыс, білім, айналадағы адамдар туралы мәліметтерді жай сөйлем көмегімен жеткізу сияқты құзыреттерді меңгерген болса, А2 – жеткілікті деңгейде қазақша тікелей ақпарат алмасуды талап ететін күнделікті деңгіл тілдік жағдаяттарда қарым-қатынас жасай алу, қысқа әңгімелерде бірнеше репликаларды қазақша айтып, тіл қатыса алу; В1 – негізгі жеткілікті деңгейде көпшілікке түсінікті, нақты әрі сенімді сөйлеуді, елінің тарихы, табиғаты, өзінің қызығушылығы туралы әңгімелеп айтуды, өтінішті, бұйрықты, қолдауды, өкінішті, сенімсіздікті, болжау айтуды; В2 – негізгі стандартты деңгейде оқу, тұрмыстық, саяси-әлеуметтік тақырыптарға әңгімелесуге, түрлі тақырыптар бойынша адамдармен пікірсайысқа түсуге дағдыланады, С1 – негізгі стандарттан жоғары деңгейде сөздерді қиындықсыз тандай отырып, өз ойын тез әрі жүйелі жеткізуге, кәсіби және ғылыми қызмет барысында тілді тиімді пайдалануға, адресаттың ерекшелігіне сәйкес тілдік стильді қолдану ерекшеліктерін меңгереді. Осылайша тыңдалым, оқылым, айтылым, жазылым әрекеттері бойынша тіл үйренуші белгілі бір білім дәрежесіне сөздік қорын молайта отырып жетеді. Жұмыс оқу бағдарламасы бойынша курс соңында студент қол жеткізетін нәтижелер, пәннің тақырыптық мазмұны, қатысымның әлеуметтік-мәдени саласы, қатысымның оқу-кәсіби саласы, тілдік материал, қазақ тілі пәні бойынша меңгерілетін грамматикалық құзыреттілік, тіл үйренушілердің деңгейін анықтау критерийлері, қазақ тілін меңгеру деңгейін өздері бағалауына арналған құралдар жоғарыда аталған қазақстандық тіл білімінің алты деңгейіне сәйкес

тыңдалым, оқылым, айтылым, жазылым әрекеттері бойынша жүйеленді.

Білікті маман даярлап шығарудың бір тетігі тілді жақсы меңгерту болып табылады. Білім беру қоғаммен бірге дамып, онымен бірге үнемі өзгеріп отырады, сондықтан, пәнді 1 кезең көлемінде оқып шыққан студент тек бағасын алып қоймай, белгілі бір деңгейге көтерілгенін сезінуі тиіс. Бұл мақсатқа жету үшін оқытудың заманауи үлгілерін пайдалана отырып, сапалы білім беру басты ұстанымымыз болмақ. Мемлекеттік тілді еркін меңгерген бәсекеге қабілетті маман даярлауда жаңа үрдіс, тың идеялар, үлкен ізденіс қажет екені даусыз. Көптілді білім беру саясаты бүгінгі ұрпаққа мемлекеттік тілді халықаралық тілдер қатарында еркін меңгеріп шығуы үшін тағы бір тың бағыт бола алады.

### ***Пайдаланылған әдебиеттер***

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Москва, 2003 г.
2. А.Б. Салқынбай, ф.ғ.к. С.М. Иманқұлова. Қазақ тілінің типтік оқу бағдарламасы. – Алматы, 2012 ж.
3. Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» атты Қазақстан халқына Жолдауы. 2007 жылғы 28 ақпан. [www.akorda.kz](http://www.akorda.kz)

### **Сведения об авторах**

Егизбаева Назыкен Жаненовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахского языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: [nazyken@mail.ru](mailto:nazyken@mail.ru)

Рамазанова Шайгуль Амиргалиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры казахского языкознания Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: [shaigul69@mail.ru](mailto:shaigul69@mail.ru)

УДК-378.147=111:004

Жолдабаева А.С., Байгожина Ж.М.

## К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПАВЛОДАРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ

*В статье рассматривается оценивание знания языка в процессе обучения. Языковое тестирование может быть определено как инструмент, который позволяет достичь своих целей. Функция оценки показать, как хорошо студенты владеют языком. Следующие инструменты оценки описаны в статье: грамматико-лексические тесты, викторины, проекты, портфолио и презентации. Все эти инструменты могут быть использованы в оценке знаний студентов. Значительную роль в оценке аудитории принадлежит рефлексии.*

*Ключевые слова: оценка знания языка, функция оценки, тесты, викторины, проекты, портфолио, презентации.*

**Zholdabayeva Aliya, Baigozhina Zhanar**

## TO THE ISSUE OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF PAVLODAR STATE PEDAGOGICAL INSTITUTE

*The article deals with the usage of language assessment in the process of education. Language testing may be defined as a tool which allows people to achieve their goals. The function of assessment is to indicate how well the students understand and absorb the knowledge which teachers give them. The following assessment instruments are described in the article: grammar-lexis tests, quizzes, projects, portfolios and presentations. All these instruments may be used in assessing students' knowledge. The significant role in classroom assessment belongs to feedback.*

*Key words: language assessment, function of assessment, grammar-lexis tests, quizzes, projects, portfolios and presentations.*

Examinations, tests and assessments become an integral part of the lives of modern people. Children in Kazakhstan have their first tests before entering the 1st grade, and until finishing the 11th grade they have to take a huge variety of exams. At the end of the 11th grade all pupils in all schools of Kazakhstan pass the Unified National Testing (UNT) in order to

demonstrate their achievements and get a high school diploma. The results of this testing are charged as an entrance exam to the institutes and universities in Kazakhstan. Each institute and university set their entrance score and provide the students with high scores with scholarships. Teaching, learning and assessing are closely related processes which demand involving both students and teachers into the process of assessment (Black & Wiliam, 1998). The supportive teacher's feedback and correct students' reaction may positively affect the ultimate attainment.

According to Green (2014, p. 5), the term language assessment can be defined as assessment that "involves obtaining evidence to inform inferences about person's language-related knowledge, skills or abilities". Thus, a person should possess knowledge of a particular language, should have language abilities and demonstrate appropriate skills such as reading, writing, listening and speaking on that language. It is not enough to have knowledge of grammar or lexis of some language, but more important to be able to use this language knowledge in communication or in academic context. Green (2014) claims, that in language education teachers pay rather little attention to the assessment. Both teachers and students are more worried about final examinations and their results. However, the success or failure of final exams may depend on assessment, which students get during the learning process.

In the terms of modern life the use of language assessment is important in education, employment and career, international mobility and economy (Fulcher, 2010). Language testing may be defined as a tool which allows people to achieve their put goals. Therefore, language assessment may have different goals such as entering the foreign university, getting a position in an international company either at home or abroad, travelling or moving to another country. All these tasks may be achieved with only one condition - successful passing of the language testing. The purpose of language assessment is defined depending on: a) learning of languages- with assessment of the degree of progress towards a learning aim; b) proficiency assessment- language ability of a person to satisfy the definite standards. For instance, international students should demonstrate an appropriate level of the English language to be able to study in British universities. The main purpose which these students must achieve is to get a definite score on IELTS, TEEP or other language testing used in entrance procedure in all British universities. The required score which international students should have 6.5 or 7.0 in accordance with IELTS.



Fulcher (2010) points out five different purposes of language assessment: 1) achievement; 2) aptitude; 3) diagnosis; 4) placement; 5) proficiency. First four purposes relate to learning of languages, the fifth purpose relates to proficiency assessment. As noticed by Fautley and Savage (2008, p. 4), "good assessment practice is a key feature of effective teaching and learning in schools". As mentioned earlier teaching, learning and assessing are closely interrelated to each other. If a teacher will focus not only on instruction but also spend enough time for proper assessment of students, it may be beneficial both for teachers and students. The traditional way of teaching and assessing was presented by Fulcher (2010): Teaching→ Test | Teaching→ Test | Teaching→ Test |. This model reflects of work of many teachers in many countries, when the teacher teaches some theme or material, and then gives a test to their students to see how well they have understood this theme and what score they have received. After getting a score on that theme/topic, the teacher gives another portion of new material and a test after it. Thus, this model of teaching is like a chain, where the elements of teaching and testing change each other all the time (Fulcher, 2010). It should be noticed that this model is usually used on classes of English for non-language specialities in Pavlodar State Pedagogical Institute (hereinafter PSPI). Furthermore, teaching-testing model is sometimes applied for students of first courses of language specialities in order to improve their language skills. Having read some book chapters and journal articles and having had the Language Testing Principles module, I have realised that this model is not so useful and helpful in improving Pavlodar students' skills. The issue of an appropriate and more helpful approach for improving Pavlodar students' language learning skills, as well as teachers' methods will be discussed later in this essay. Fautley and Savage (2008, p. 7) identify students as "empty vessels" and teachers as persons who should "pour in" these vessels with knowledge. The function of assessment is to indicate how well the students understand and absorb the knowledge which teachers give them. There are available assessment instruments such as: grammar-lexis tests, quizzes, projects, portfolios and presentations. All these instruments may be used in assessing students' knowledge. Some of them, lexico-grammatical tests or quizzes for instance, are used during the lesson, while preparing the projects or presentations may be a part of a given homework. As for portfolios, they usually contain the results both of class and home works.

The significant role in classroom assessment belongs to feedback. The full and detailed feedback which is given in time may benefit the im-

proving of students' knowledge. Irons (2008, p. 7) gives such definition to formative feedback: "Formative feedback is any information, process or activity which affords or accelerates student learning based on comments relating either formative assessment or summative assessment". Thus, any students' activity should not be only appropriately assessed, but also should be provided with a sufficient and detailed feedback. The role of students is also should be active in this feedback, i.e. they can ask questions, think about teacher's comments and, if necessary, they can discuss their work either with a teacher or with peers, reflecting on how to achieve the improvement (Fautley & Savage, 2008). In accordance with Black and Wiliam (1998), feedback is a key element of formative assessment, but the issue of formative assessment will be discussed in the next section of this essay. Appropriate use of a feedback may increase students' learning. Feedback may be provided not only by teachers or tutors, but also by peers or feedback may be a part of a self-assessment (Irons, 2008). Therefore, the role of the feedback is to reduce the gap between present and required levels of knowledge. Feedback should be presented in an intelligible way to allow the students to use this feedback correctly and appropriately in order to encourage them to learn and achieve the goals (Irons, 2008).

In concluding words of this section it should be summed up that teachers should put the definite goals when assessing their students, i.e. not only give the marks and scores, but also do right inferences in order to do the modifications in the instruction for better students' learning.

Carroll (1968, p. 46) gives the following definition to the notion test "a psychological or educational test is a procedure designed to elicit certain behaviour from which one can make inferences about certain characteristics of an individual". As for the notion assessment, it refers to the common process of learners' progress. In accordance with functions, assessment may be either formative or summative. Formative and Summative assessments are the two opposite sides of one part which have the common aim to assess learners' activities. However, some scholars suppose that formative and summative assessments are not the two opposites, but the two complementary processes. As mentioned in introduction of this essay the main focus is on formative assessment.

### **FA and Assessment *for Learning* (A/L)**

The term formative assessment was firstly used by Scriven in 1967, who suggested the concepts of formative and summative evaluation (Gardner, 2006). It should be noticed that formative assessment continues to be widely used in educational system nowadays. In 1990s such term as

Assessment for Learning began to use in education. Such definition was given to the notion AfL "Assessment for learning is a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there" (ARG, 2002). Assessment for learning may be defined as a type of formative assessment which requires active learners' participation in the learning process. AfL plays the most powerful role in the improvement of learning (ARG, 2002). Formative Assessment and Assessment for learning is a continuous process of gathering and analysing information in order to develop an understanding of what students know, understand and can do. The main purpose of formative assessment is to help teachers monitor their students' progress in order to improve their learning. Formative assessment also helps students to monitor their own progress. Teachers and students should be actively involved in formative assessment, because formative assessment which is used right and appropriately may help to raise tests' and examinations' results and enhance the learners' achievements (Black & Wiliam, 1998; Clarke, 2005; Clarke, 2008; Fautley & Savage, 2008; Torrance & Pryor, 1998).

According to Torrance and Pryor (1998, p. 8), "formative assessment is generally defined as taking place during a course with the express purpose of improving pupil learning". Feedback, given by teachers as a part of formative assessment, helps students to become aware of any gaps that exist between their goal and their present knowledge and right understanding and using of the teachers' comments may lead students to their goal's achievement (Sadler, 1989). The most helpful type of feedback on tests and home work provides useful teachers' comments about errors and also provides specific recommendations to improve students' knowledge. Teachers should encourage their students to focus thoughtfully on the task itself rather than on the right answer (Elawar & Corno, 1985).

### **SA and Assessment of Learning (AoL)**

Summative assessment's role is to sum up learners' attainment at the end of the term, semester or academic year. Usually a grade or a mark is given in summative assessment. Summative assessment looks back, it is a result of some past achievements, whereas formative assessment looks forward, it is the assessment which directed to future achievements (Fautley & Savage, 2008). It should be noticed that summative assessment is paid much more attention by teachers in Kazakhstan. Teachers more concern about final results of their students, because education is not an independent sphere of life, but part of the politics to some degree. For instance,

I mentioned the Unified National Testing (UNT) in the introduction of this essay, which is a state matter, because all school leavers must pass this exam in order to get a high school diploma. Headmasters and teachers of every school in a town or in a village in Kazakhstan are highly interested in good results of their pupils, because on these results their further career may depend on. Headmasters of schools, where the pupils receive very low scores may be fired. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan conducts the rating system of the regions of Kazakhstan, whose pupils get the highest and lowest scores. Thus, my native Pavlodar region holds the second and third positions for many years among 14 regions of our country. Pupils of schools in the Southern Kazakhstan receive the lowest scores for several years, and as a result some headmasters of schools in the Southern Kazakhstan were fired. Therefore, the summative assessment continues to play a crucial role in the educational system of Kazakhstan.

In the concluding words of this section it should be said that the main purpose of summative assessment is to allocate grades. If the main goal of formative assessment is to improve students' knowledge, the main goal of summative assessment is to prove this knowledge.

### **The appropriate approach for fostering teaching and learning in the context of Pavlodar State Pedagogical Institute**

As mentioned earlier, in Kazakhstan more attention is paid to summative assessment as a consequence of educational ideology's influence. Teachers and students in PSPI also more concern about the final results (SA), than the current progress (FA). However, FA may directly affect the successful passing of final exams. The most appropriate and effective methods of formative assessment which I am going to use in my practice will be: 1) portfolios; 2) group presentations; 3) assignments. Activities such as projects, practical exercises, tests and observation are successfully used in our institute. Portfolios, group presentations and assignments are quite new for our students and teachers, and may benefit teaching and learning to a considerable degree. Portfolios can be used for stimulus of students' work and encouragement of a dialogue between a teacher and a student. Irons (2008) claims that development of students' portfolios allows teachers and students participate in formative assessment. As for the group presentations, they may help to facilitate contact between students and may benefit in peer-assessment. Group presentations help students to work together, to be responsible, to be organized and to help each other in the work. It should be noticed that I used individual presentations on my classes, but group presentations may be more helpful for fostering learning.

Assignments are the activities which demand much time and effort. Students should produce the definite number of drafts in order to achieve the goal, and teachers should provide students with a detailed feedback in order to improve their learning. Thereby, some activities of formative assessment such as portfolios, group presentations and assignments may be applied in the context of PSPI for fostering both teaching and learning.

### ***Bibliography***

1. ARG-Assessment Reform Group. (2002). <http://www.assessment-reform-group.org.uk>
2. Black P., and D. Wiliam. (1998). Inside the black box. Raising standards trough classroom assessment. London: King's Colledge, Department of Education and Professional Studies.
3. Carroll J.B. (1968). The psychology of language testing. In A. Davies (ed.) Language testing symposium. London: Oxford University Press.
4. Clarke S. (2005). Formative assessment in action: weaving the elements together. London: Hodder Murray.
5. Clarke S. (2008). Active learning through formative assessment. London: Hodder Education.
6. Elawar M.C., and Corno L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2):162-73.
7. Fautley M. and Savage J. (2008). Assessment for learning and teaching in secondary schools. Exeter: Learning Matters.
8. Fulcher G. (2010). Language testing and assessment. Oxon: Routledge
9. Gardner J. (ed.) (2006). Assessment and Learning. London: SAGE.
10. Irons A. (2008). Enhancing learning through formative assessment and feedback. London: Routledge.
11. Ross S.J. (2005). The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics*. 26(3): 317-342.
12. Sadler D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Sciences*. 18(2):119-144.
13. Torrance H. and Pryor J. (1998). Investigating Formative Assessment. *Teaching, Learning and assessment in the classroom*. Maidenhead: Open University Press.

### **Сведения об авторах**

Байгожина Жанар Манатбековна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. E-mail: vzhm70@mail.ru

Жолдабаева Алия Саудабаевна, магистр гуманитарных наук прикладной лингвистики, старший преподаватель Павлодарского государственного педагогического института, г. Павлодар, Республика Казахстан. E-mail: batrachina\_aliya

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
<i>Секция 1.</i>	
<i>Актуальные вопросы современной лингвистики</i>	
<i>Антонова Л.В.</i> Языковые единицы, влияющие на эффективность политических выступлений.....	7
<i>Аккужина Ф.А.</i> Лингвистические особенности публицистического стиля.....	11
<i>Арсланова М.С.</i> Актуальные проблемы стилистики башкирского языка.....	15
<i>Ахраменко П.Е.</i> Глагольные безличные синтаксические единицы как средство обозначения действительности.....	20
<i>Болотова Е.В.</i> Языковая репрезентация итеративности в немецком языке.....	24
<i>Вахина Е.Г.</i> Интертекстуальность как лингвокультурологическая категория.....	27
<i>Габдуллин С.С.</i> О компрессивно свёрнутых формах выражения залоговых значений в немецком и русском языках.....	31
<i>Каримова Р.Х.</i> Структурно-семантическая характеристика производных слов (на материале немецкого языка).....	35
<i>Карпова Н.С.</i> Пословицы, характеризующие обряды и обычаи чувашского народа.....	42
<i>Климина Л.В.</i> Концептуальный анализ прозаического текста.....	48
<i>Кузьмич В.В., Грох Д.А.</i> Дискурсивные аспекты квази-текстов.....	51
<i>Курочкина Е.А.</i> Сленг немецкой молодежи в электронных средствах массовой информации.....	60
<i>Лихач Т.П., Ходунькова Ю.В.</i> Рекуррентность морфем как средство текстообразования (на материале англо- и русскоязычных художественных текстов).....	64
<i>Маклакова Е.А.</i> структурирование семантического пространства языка.....	70
<i>Максюта К.С.</i> Улыбка как средство создания психологического портрета казака в романе М.А. Шолохова «Поднятая целина».....	74
<i>Матвеева Н.В.</i> Стратегии смыслообразования исходного текста.....	80
<i>Микаилова Н.Г.</i> Гендерные особенности языка рекламы.....	83
<i>Минибаева С.В.</i> Метафоричность как дифференциальный признак языка эмоций.....	87

<i>Мухина Н.Б.</i> Концепция цели в психологии .....	93
<i>Николаева А.В.</i> Широкозначные существительные в текстах английской и русской рекламы .....	101
<i>Новоселова Л.В.</i> Перевод и особенности межкультурной коммуникации .....	106
<i>Половинкина О.С.</i> Голос как характеристика этнической принадлежности персонажа в прозе А.П. Чехова .....	112
<i>Романенко Л.А.</i> Метаязыковая рефлексия как объект современных лингвистических исследований .....	118
<i>Саттарова Р.В.</i> Аспекты политического лидерства Д. Кэмерона .....	127
<i>Сидоренко А.В.</i> Тематическая группа «строительные материалы» в словаре советского детства .....	133
<i>Солодуха А.Е., Немчина Е.И.</i> Основные свойства коммуникативных стратегий делового дискурса .....	137
<i>Хабибуллина О.А.</i> Семантическое поле немецких глаголов звучания .....	142
<i>Царев А.М.</i> Кумуляция в диктемной теории текста .....	152
<i>Ягафарова Г.Н.</i> Психолингвистический аспект номинации .....	157
<i>Курбангалиева А.А.</i> Функции молодежного сленга .....	161
<i>Сайфутдинова Н.А.</i> Метафоричные слоганы в рекламе продуктов питания .....	164
<i>Хусаинова Л.М.</i> Научная деятельность Ф. Сулейманова .....	168

## **Секция 2.**

### ***Лингвометодические проблемы обучения языкам***

<i>Булгакова Г.Р.</i> Формирование социокультурной компетенции у курсантов военных вузов в процессе изучения иностранного языка .....	172
<i>Гайнуллина Ф.Б.</i> Подготовка педагогических кадров в России в начале XX века .....	179
<i>Говина И.Н., Ильина О.А.</i> Основы реализации методики балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний и умений курсантов по иностранному (русскому) языку в военном училище .....	182
<i>Демидас Е.В.</i> Возможности обучения курсантов английскому языку в военном вузе с применением мультимедиа .....	188
<i>Козина Е.В., Чихман Т.М., Шкурина О.А.</i> Использование драматизации в процессе обучения инофонов русскому языку как иностранному ..	191
<i>Николаенко С.В.</i> Обучение аудированию профессионально значимых текстов на начальном этапе РКИ .....	199



<i>Попова О.И., Зиновьева Е.В.</i> Отражение национального менталитета в текстах по русскому языку как иностранному .....	204
<i>Смирнова Л.В., Рукосуева О.Н.</i> Обучение письму и письменной речи иностранных военнослужащих при формировании фонетических и лексико-грамматических умений и навыков .....	209
<i>Филонова Л.Н.</i> Роль дополнительного лингвистического образования в системе подготовки офицерских кадров нового поколения .....	214
<i>Шайхутдинова Т.Н.</i> Роль ценностного отношения к иноязычной культуре в патриотическом воспитании .....	220
<i>Аширова А.Т., Абдрахманова Ж.А., Иманкулова С.М.</i> Особенности использования инновационных технологий в учебном процессе .....	226
<i>Егизбаева Н.Ж., Рамазанова Ш.А.</i> Методы изучения казахского языка по уровню и этапы развития трехязычия .....	233
<i>Жолдабаева А.С., Байгожина Ж.М.</i> К вопросу об оценивании в процессе обучения в Павлодарском государственном педагогическом институте .....	239

## CONTENTS

<i>Foreword</i> .....	5
<i>Section 1. Actual issues of modern linguistics</i>	
<i>Antonova L.V.</i> Influence of the choice of language units on effectiveness of political interaction.....	7
<i>Akkuzhina F.A.</i> Linguistic features of publicistic style .....	11
<i>Arslanova M.S.</i> The actual problems of stylistics in the Bashkir language .....	15
<i>Akhramenko P.E.</i> Verbal nonfinite syntactical units as the means of defining the reality .....	20
<i>Bolotova E.V.</i> The linguistic representation of the iteratation in the German language .....	24
<i>Vakhina E.G.</i> Intertextuality as linguo-cultural category .....	27
<i>Gabdullin S.S.</i> On compressive forms of expression of the passive voice in the German and Russian languages .....	31
<i>Karimova R. Kh.</i> The structural-semantic characteristics of the derivative words in the German language .....	35
<i>Karpova N.S.</i> Proverbs characterizing rites and customs of the Chuvash people .....	42
<i>Klimina L.V.</i> Conceptual analysis of the prose text .....	48
<i>Kuzmitch V.V., Gorokh D.A.</i> Discourse aspects of quasi-texts .....	51
<i>Kurochkina E.A.</i> Slang of the German youth in the digital mass media .....	60
<i>Likhatch T.P., Khodun'kova Yu.V.</i> Morpheme recurrence as the means of text formation (on the material of English and Russian text) .....	64
<i>Maklakova E.A.</i> Structurization of language semantic space .....	70
<i>Maksyuta K.S.</i> Smile as a tool for creating a psychological portrait of Cossack in the novel of M.A. Sholokhov «Podnyataya tselina» .....	74
<i>Matveeva N.V.</i> The strategies of meaning formation of a source text .....	80
<i>Mikhailova N.G.</i> Gender features in the language of advertisement .....	83
<i>Minibaeva S.V.</i> Metaphoric as differential sign of language emotions .....	87
<i>Mukhina N.B.</i> Idea of purpose in psychology .....	93
<i>Nikolaeva A.V.</i> Nouns of broad meaning in English and Russian texts of commercial advertising .....	101
<i>Novosyolova L.V.</i> Translation and features of intercultural Communication .....	106
<i>Polovinkina O.S.</i> The voice as characteristic of ethnic belonging of personage in the Chekhov's prose .....	112
<i>Romanenko L.A.</i> Metalinguistic reflection as an object of modern linguistic research .....	118
<i>Sattarova R.V.</i> Aspects of d. Cameron's political leadership .....	127
<i>Sidorenko A.V.</i> Lexical set «building materials» in the dictionary of soviet childhood .....	133

<i>Solodukha A., Nemchina H.</i> The main properties of the communicative situations of business discourse .....	137
<i>Khabibullina O.A.</i> Semantic field of German verbs of sound .....	142
<i>Tsarev A.M.</i> Cumulation in dictemic theory of text .....	152
<i>Yagafarova G.N.</i> Psycholinguistic aspects of nomination .....	157
<i>Kurbangalieva A.A.</i> Function of youth slang .....	161
<i>Saifutdinova N.A.</i> Metaphorical slogans in food advertising .....	164
<i>Khusainova L.M.</i> Scientific activities F.Suleymanova .....	168

## **Section 2. Linguo-methodological problems of teaching the languages**

<i>Bulgakova G.R.</i> Formation of a social competence of cadets in military high schools in the process of learning the foreign languages .....	172
<i>Gaynullina F.B.</i> The training of teachers in Russia in the early twentieth century .....	179
<i>Govina I.N., Ilina O.A.</i> Bases of grade-rating test system realization and estimation of cadets' knowledge and abilities on foreign (Russian) language at the military school .....	182
<i>Demidas E.B.</i> Possibilities of teaching the cadets English language at high military school with using multimedia .....	188
<i>Kozina E.V., Shkurina O.A., Chichman T.M.</i> Using dramatization while teaching inofons Russian as the foreign language .....	191
<i>Nikolaenko S.V.</i> Teaching listening to professionally biased texts at the elementary stage of learning Russian as a foreign language.....	199
<i>Popova O. I., Zinovieva E.V.</i> The reflection of national mentality in the texts of Russian as a foregn language .....	204
<i>Smirnova L.V., Rukosueva O.N.</i> Teaching writing the foreign servicemen via developing their phonetic and lexical-grammatical skills.....	209
<i>Filonova L.N.</i> The role of an additional linguistic education in training officers... ..	214
<i>Shaykhutdinova T.N.</i> The role of value attitude to foreign language culture in patriotic education .....	220
<i>Ashirova A.T., Abdrakhmanova Sh. A., Imankulova S.M.</i> Using of innovative technologies in educational process .....	226
<i>Yegizbayeva N.Zh., Ramazanova Sh.A.</i> Methods of the level study of the Kazakh language and the development of three languages .....	233
<i>Zholdabayeva Aliya, Baigozhina Zhanar.</i> To the issue of formative assessment in the context of Pavlodar state pedagogical institute .....	239

Научное издание

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

**Сборник материалов Международной  
научно-практической конференции  
г. Стерлитамак, 13-14 ноября 2015 г.**

Ответственный редактор – кандидат филологических наук,  
доцент **Наталья Васильевна Матвеева** (Стерлитамакский филиал  
БашГУ)

Зав. редакцией Р.Ф. Мухаметзянов  
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 11.12.2015 г.  
Подписано в свет 29.12.2015 г.  
Бумага офсетная.  
Печать оперативная.  
Тираж 300 (1-й завод – 64) экз.  
Заказ № /15.

Подписано в печать 18.12.2015 г.  
Формат 60x84<sub>1/16</sub>.  
Гарнитура «Times».  
Уч.-изд.л. 14,4.  
Усл. печ.л. 14,6.  
Цена договорная.

Редакционно-издательский отдел Стерлитамакского филиала БашГУ:  
453103, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.