

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

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

**Сборник материалов Международной  
научно-практической конференции**

**г. Стерлитамак, 26–27 ноября 2012 г.**

Стерлитамак 2012

УДК 81  
ББК 81.0я431  
С 56

*Рецензенты:*

доктор филологических наук, профессор Е.И. Беглова (Стерлитамакский филиал БашГУ); доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германского языкознания и зарубежной литературы Т.А. Буркова (Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы); кафедра германских языков (Стерлитамакский филиал БашГУ); кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин (Уфимский государственный авиационный технический университет, филиал в г. Стерлитамак)

*Редакционная коллегия:*

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

Члены редакционной коллегии: доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации БашГУ С.В. Иванова, 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 Болотова Е.В., кандидат филологических наук, доцент Л.В. Антонова (Стерлитамакский филиал БашГУ)

**С 56 СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ** : Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 26–27 ноября 2012 г., Стерлитамак / отв. ред. Н.В. Матвеева – Стерлитамак : Стерлитамакский филиал БашГУ, 2012. – 299 с.

В работе представлены материалы докладов Международной научно-практической конференции, состоявшейся 26–27 ноября 2012 г. в Стерлитамакском филиале Башкирского государственного университета. Работы представляют результаты когнитивных, концептуальных и контекстуальных исследований в лингвистике и лингводидактике.

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

© Коллектив авторов, 2012  
© Стерлитамакский филиал БашГУ, 2012

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

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

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

**Collection of materials of the International  
scientific conference**

**26-27<sup>th</sup> November, 2012**

Sterlitamak 2012

UDC 81  
BBC 81.0<sub>р</sub>431

**Reviewers**

Ye.I. Beglova, Doctor of Philology, Professor (Sterlitamak Branch of Bashkir State University); T.A. Burkova, Doctor of Philology, Professor of the Chair of Roman-Germanic linguistics and Foreign Literature (Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla); the Chair of Germanic languages of Sterlitamak Branch of Bashkir State University; the Chair of the Humanitarian and Social-Economic Sciences (Sterlitamak Branch of Ufa State Aviation Technical University)

**Editorial board**

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

members of the editorial board: S.V. Ivanova, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Linguistics and Intercultural communication of Bashkir State University; 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

**MODERN PARADIGMS OF LINGUISTIC RESEARCH:  
METHODS AND APPROACHES** : Collection of materials of the International scientific conference, 26-27<sup>th</sup> of November, 2012, Sterlitamak / editor-in-chief N.V.Matveeva. – Sterlitamak : Sterlitamak Branch of Bashkir State University, 2012. 299 pp.

The reports of the International scientific conference, held on the 26-27<sup>th</sup> of November, 2012 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, lectures, professors and others, who are interested in Philology and Methodology.

## 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 Международной научно-практической конференции «Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы», состоявшейся 26–27 ноября 2012 г. на базе кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. В конференции приняли участие представители филологического образования из России и ближнего зарубежья: Беларуси, Казахстана, Украины, а также из Москвы, Саранска, Тюменской и Челябинской областей, Республики Башкортостан. Выступления участников конференции составляют содержание статей предлагаемого одноименного сборника. Рассматриваемые темы распределились по следующим секциям: «Актуальные вопросы современной лингвистики», «Культура и текст в языковом пространстве», «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 contours of linguistic scientific activity are marked clearly. The subject variety of research testifies about the dynamically developing processes in linguistics.

Deep interest to this science, to the discussion of its actual, meaningful problems are confirmed by the materials of the International scientific-practical conference «Modern paradigm of linguistic research: methods and approaches», held on 26–27 November, 2012 on the basis of the Chair of Germanic languages of Sterlitamak branch of Bashkir State University. The representatives of philological education from Russia and neighboring countries: Belarussia, Kazakhstan, the Ukraine, Moscow, Saransk, Tyumen and Chelyabinsk regions, Republic of Bashkortostan took part in the conference. The reports of the participants of the conference are the contents of the articles of the proposed collection. The topics covered were distributed into the following sections: «Actual issues of modern linguistics», «Culture and the text in the language space», «Linguo-methodological problems of teaching the languages». A wide spectrum of the investigated phenomena are of phonetic, grammatical, lexical levels, and their interactions, semantic peculiarities of modern term systems, etc., are conditioned by a variety of linguistic approaches. Along with the traditional the cognitive, linguocultural, discursive and other methods are used. The circle of the various problems related to text is marked. The special authors' attention is given to the methods of teaching the 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**

**Абуталипова Р.А.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

**ЛЕКСИЧЕСКИЙ СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ  
НАЧАЛА ДЕЙСТВИЯ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ<sup>1</sup>**

**(на материале башкирского, татарского, казахского, хакасского языков)**

***THE LEXICAL METHOD OF REPRESENTATION THE MEANING  
OF BEGINNING OF THE ACTION IN TURKIC LANGUAGES  
(on the material of the Bashkir, Tatar, Kazakh, Khakas languages)***

*This article describes the lexical representation of phase meaning of beginning of the action in Turkic languages. When the aspect meaning is expressed in the verb-predicate and additional verbal means not modified in aspect science one is speaking about lexical representation method.*

*Key words: the lexical representation method, phase value, meaning of beginning of the action.*

В современной аспектологии фазовая (фазисная) детерминация действия рассматривается как один из периферийных компонентов функционально-семантического поля аспектуальности. По определению Ю.С. Маслова, «эта детерминация есть выделение одной из фаз в протекании действия или состояния – начальной, серединной или конечной» [Маслов 2004: 321].

Фазовые значения репрезентируются разноуровневыми вербальными средствами, которые составляют самостоятельное функционально-семантическое поле фазовости в рамках поля аспектуальности (А.В. Бондарко, В.П. Недялков, В.А. Плунгян, Т.П. Степкина, С.П. Тиунова, В.С. Храковский и др.).

В языкознании выделяется три комплекса средств выражения фазовости: семантические классы предикативных слов (в основном глаголов), которые сочетаются с фазовыми значениями; лексико-грамматические, грамматические и контекстуальные средства, которые в той или иной степени используются для выражения фазовых значений; слова и словосочетания, лексически выражающие фазовые значения [Храковский 2003: 155].

Большинство языковедов наиболее продуктивным средством выражения всех трех фаз действия считает глагольные лексемы с фазовым

значением (И.Б. Долинина, Л.В. Малаховский, Г.Г. Сильницкий, Т.П. Степкина, С.П. Тиунова и др.).

Сравнительный анализ показывает, что и в тюркских языках имеется особая группа глаголов, в лексическом значении которых содержится указание на одну из трех фаз совершения действия. При данном способе фазовые значения выражаются в рамках глагола-сказуемого (предиката) и не модифицируются другими средствами языка. Они относятся к *лексическим* средствам репрезентации значений начала, продолжения и завершения действия.

Значение начала действия, состояния, завязки процесса выделяется практически всеми учеными, занимающимися проблемами функционально-семантической категории аспектуальности, характера протекания и распределения действия. В отечественном языкознании используется параллельно несколько терминов, обозначающих начальную фазу действия: 'значение начала действия', 'начинательный способ действия', 'начальная фаза действия', 'начинательный вид', 'начинательность' и т.п.

Наиболее продуктивным средством выражения значения начала действия являются фазовые глаголы, которые формируют синтаксические конструкции с фазисной семантикой.

В данной статье описываются лексические средства репрезентации значения начала действия в тюркских языках на материале башкирского, татарского, казахского, хакасского языков.

В тюркских языках наиболее распространенным лексическим средством выражения значения начала действия является глагол *башла*- (башк., татар.), *баста*- (казах.), *паста*- (хакас.).

Автор первого серьезного исследования категории характера протекания действия в башкирском языке А.И. Харисов семантику глагола *башла*- комментирует следующим образом: «Глагол *башла* есть производная величина от имени *баш*, что означает голова. *Йырлай башланым – я запел, начал петь, приступил к пению*. <...> Не случайно, поэтому, что верхняя часть любого видимого предмета, занимающего вертикальное положение в пространстве, и начальный пункт всякого предмета по горизонтали обозначается в тюркских языках словом *баш* голова. <...> Совершаемое субъектом действие, следовательно, представлялось в образе того предмета-объекта, на который оно направлялось; обозревалось оно тем самым, как и предмет, с «головы» до «ног» – с начала до конца [Харисов 1944: 22-25].

Слово *башла*- в башкирско-русском словаре на русский язык переводится так: 'начинать что', 'приступить к чему': *йыр башлау* 'начать песню', *эш башлау* 'приступить к работе' [Башкортса-русса һүзлек 1996: 79].

В татарско-русском словаре указывается следующие значения глагола *башла*:- 1. 'начинать/начать что'; 'приступать/приступить'; 'браться, взяться', 'приниматься/приняться за что': *жыр башлау* 'начать песню', *эш башлау* 'взяться за (какую-л. большую) работу, задание'. 2. *разг.* 'почать': *яңа*

© **Абуталипова Р.А., 2012**

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ РБ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта «Аспектологическая деривация в тюркских языках» № 12-14-02001а.

*тәрәккне башлау* 'приступить к использованию или потреблению чего-л. из новой упаковки, почать упаковку' [Татарско-русский словарь 2007: 214].

В казахском языке глагол имеет форму *баста*-. В «Большом казахско-русском и русско-казахском словаре» К. Бектаева указаны следующие значения слова *бастау* 'возглавить'; 'завязать'; 'затейть'; 'начинать'; 'повести' [Бектаев 1995: 93]. Например: *іс бастау* 'начать работу'; *айтыс бастау* 'завязать, начать спор'.

В хакасском языке глагол имеет форму *паста*-. На русский язык переводится как 1. 'начинать'; 'приступать к чему-л.'; 2. 'затевать что-л.': *тоғыс пастирға* 'приступить к работе', *хырыс пастирға* 'затевать ссору' [http://www.sostik.info].

Основываясь на методе палеонтологии речи Марра, А.И. Харисов указывает, что все глаголы-модификаторы связаны с понятием или действием одной из частей человеческого тела и классифицирует «модальные (функционально-вспомогательные)» глаголы башкирского языка в зависимости от связи с органами человеческого тела на пять групп: глаголы, связанные с действием 1) руки, 2) ноги, 3) головы, 4) связанные со зрением (глазом) и 5) глаголы, связанные вообще с телом [Харисов 1944: 25]. Согласно данной теории глагол *башла*- он относится к глаголам, связанным с движением головы.

Анализ фактического материала башкирского, татарского, казахского и хакасского языков показывает, что, действительно, данный глагол образован от существительного *баш*, *бас*, *пас* 'голова' посредством специального глаголообразующего аффикса *ла-*, *та-*. И в функции вспомогательного компонента аналитической глагольной конструкции он свою семантическую самостоятельность полностью не теряет, сохраняет определенную логическую связь с реальным значением первого компонента – носителя основной семантики аналитического глагольного образования.

Как отмечает А.И. Харисов, отыменная основа *башла*- 'начинать' во всех тюркских языках до сего времени остается почти единственным модификатором с начинательным значением, и в башкирском языке *башла* как стандартный показатель начинательности с деепричастием на *-а/-ә, -й* составляет начинательный вид [Харисов 1944: 16].

Мы в основном принимаем точку зрения А.И. Харисова, в то же время считаем, что в тюркских языках имеется достаточно много и других глагольных лексем, в семантике которых содержится значение начала действия. К таковым мы относим, например, глаголы *ебәр*-, *кит*-, *тотон*-, *кереш*-, *кузгал*-, *йүнәл*-, *ыңғайла*-, *сык*- и др. (в башкирском языке). Рассмотрим наиболее употребительные из них в сравниваемых языках более подробно.

В «Башкирско-русском словаре» (1996) зафиксировано 15 значений глагола *ебәр*-. 1. 'посылать, отправлять, направлять'; 2. 'посылать, передавать'; 3. 'отпускать, распускать'; 4. 'отпускать, ослабевать'; 5. 'отпускать, ослаблять'; 6. 'пускать, отпускать, выпускать'; 7. 'отпускать, отращивать'; 8. 'отпускать, выдавать'; 9. 'подпускать, пускать';

10. 'двигать'; 11. 'пускать, запускать, заводить'; 12. 'пускать; бросать'; 13. 'пускать, давать'; 14. 'вводить'; 15. 'портить'. Например: *илсе ебәреу* 'направить посла'; *моторзы ебәреу* 'запустить мотор'; *мыйык ебәреу* 'отпустить усы'; *хат ебәреу* 'послать письмо'; *тамыр ебәреу* 'пустить корень' и т.п. В зависимости от контекста почти каждый из них может выражать значение начала действия, процесса, состояния.

В татарском языке данный многозначный глагол имеет форму *жибәр*-. В словарной статье «Татарско-русского словаря» (2007) приводится 15 его значений, шесть из которых содержит семантику начинательности: 'посылать/послать; отправлять/отправить; отпускать/отпустить; распускать /распустить; заводить/завести; запускать/запустить'. Например: *каникулға жибәру* 'распускать/распустить на каникулы'; *сакал жибәру* 'отпустить бороду'; *машинады жибәру* 'заводить/завести машину'.

В казахском языке глагол имеет форму *жібер*-. В словарной статье на русском языке указано десять его значений. Из них следующие передают значение начала действия: 'отпустить; направить; отправлять; посылать; запустить'. Например: *тамыр жіберу* 'пустить корень'; *сакал жіберу* 'отпустить бороду'; *мотор жіберу* 'заводить/завести мотор'.

Многозначный глагол *кит*- (башк., татар.), *кет*- (казах., хакас.) имеет несколько значений, среди которых следующие можно отнести к сфере начинательной аспектуальности: 'пойти; отправляться, отправиться'; 'поехать'; 'отбывать, отбыть, выбывать, выбыть'; 'улетать, отплывать, улетать, улететь'; 'начинаться, начаться, пойти'. Например: башк.: *атыш китте* 'началась перестрелка'; *һыуыктар китте* 'начались холода'; *танаузан кан китте* 'из носа пошла кровь'; татар.: *чит илгә китү* 'отбыть за границу'; *ике арада көрәш китте* 'между ними началась борьба'; *бала тәпи китте* 'ребенок начал ходить'; казах.: *атыш китте* 'началась перестрелка' и т.д.

Глагол *тыу*- (башк.), *туу* (татар., казах), *төр*- (хакас.) в значении 'рождаться, возникать, зародиться' содержит значение зарождение процесса. Например, появилась комета – башк.: *койрокло йондоз тыузы*; татар.: *койрыкты йондоз туды*; казах.: *құйрықты жұлдыз туды*. В хакасском языке в данном значении используется слово *көдірілче* 'поднимается': *хузурухтыг чылтыс көдірілче*.

Глагол *аякланыу* (башк.), *аяклану* (татар.), *аятану* (казах), выражает значение 'начать ходить (о ребенке)'. В хакасском языке данное значение передается словосочетанием *азахха кірерге* 'начинать ходить'.

Анализируемые нами глаголы, как видим, в башкирском, татарском, казахском, хакасском языках имеют разную звуковую оболочку и несут в себе несколько значений. При этом и вне контекста многие из них несут в себе значение начала действия, процесса, состояния.

Таким образом, фактический языковой материал позволяет утверждать, что в тюркских языках аспектуальное значение начала действия, процесса, состояния может актуализироваться в рамках самого глагольного предиката, т.е. без дополнительных вербальных модификаторов.

При этом семантика глагола-сказуемого несет двойную смысловую нагрузку: передает значение того или иного действия, процесса, состояния и одновременно содержит фазовое значение начала действия. Такие глаголы относятся к *лексическим* средствам репрезентации аспектуальной семантики и занимают центральную зону функционально-семантического поля начала действия, следовательно, являются его ядром.

### Литература

1. Бектаев К. Большой казахско-русский и русско-казахский словарь / К. Бектаев. – Алматы, 1995. – 703 с.
2. Маслов Ю.С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Ю.С. Маслов. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 840 с.
3. Татарско-русский словарь: в 2 т. – Т. 1 (А–Л). – Казань: Магариф, 2007. – 726 с.
4. Татарско-русский словарь: в 2 т. – Т. 2 (М–Я). – Казань: Магариф, 2007. – 726 с.
5. Харисов А. И. Категория глагольного вида в башкирском языке / А.И. Харисов. – Уфа, 1944. – 92 с.
6. Храковский В.С. Кратность. Фазовость / В.С. Храковский // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – С. 153-180.
7. <http://www.sostik.info/word.php?word>
8. <http://tatar.com.ru/dict/a.php>

Баймухаметова Г.Ш.

(МБОУ БГИ №2 им. А. Валиди, г. Ишимбай, Республика Башкортостан)

### ИНТОНАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ФУНКЦИИ В РЕЧИ

#### INTONATION MEANS OF THE BASHKIR LANGUAGE AND THEIR FUNCTIONS IN SPEECH

*The problems of intonation and its functions in the Bashkir language are investigated in the article.*

*Key words: intonation, means, components of intonation, function.*

Правильное владение речевой интонацией является признаком фонетической грамотности говорящего.

Интонация – это совокупность ритмико-мелодических компонентов в речи, одно из важнейших средств оформления высказывания, выявление его смысла. С помощью интонации происходит членение речевого потока

на смысловые отрезки с дальнейшей детализацией их смысловых отношений.

Интонация включает в себя:

- 1) мелодику речи (основной компонент интонации, она осуществляется повышением и понижением голоса во фразе);
- 2) ритм речи (регулярное повторение ударных и безударных, долгих и кратких слогов). Ритм речи служит основой эстетической организации художественного текста – стихотворного и прозаического;
- 3) интенсивность речи (степень ее громкости, сила и слабость произнесения высказывания);
- 4) темп речи (скорость ее протекания, длительность звучания во времени);
- 5) тембр речи (звуковая окраска речи, передающая ее эмоционально-экспрессивные оттенки).

Интонация оформляет высказывание в единое целое, различает типы высказывания с точки зрения их целесообразности, выражает эмоциональную окраску, характеризует говорящего и ситуацию общения в целом. При этом немаловажную роль играет и ударение (логическое и фразовое). Логическим и фразовым ударениями отмечаются в предложениях центры интонационных конструкций, которые связаны со смысловой стороной речи. «Ударение – указательный палец, отмечающий самое главное слово во фразе или тексте! – писал об этом К.С. Станиславский. – В выделенном слове скрыта душа, внутренняя сущность, главные моменты подтекста!».

Логическое и фразовое ударение проявляются во взаимодействии с мелодикой. Именно на ударном слоге слова, выделенного логическим или фразовым ударением, начинаются функционально значимые изменения тона. Взаимодействие указанных интонационных средств особым образом отражается на интонационном оформлении стихотворных произведений.

Между системами ударения русского и башкирского языков имеются существенные различия, о которых учитель должен иметь четкие представления.

Во-первых, русское ударение отличается большей силой, большим напряжением, это связано с тем, что напряжение выдыхаемого воздуха расстраивается на один из слогов слова, поэтому этот слог выделяется резче, четче, яснее среди остальных: *дере́вня, огу́рец, о́зеро, доро́га*.

Русское ударение называют силовым. В результате этой особенности русского ударения безударные гласные, т.е. находящиеся в безударном положении, подвергаются различным изменениям, в том числе и количественному, и качественному: тон – т[Λ]на, по́ле – п[Λ]ля. Звук [о] в этих словах в результате перемещения ударения в слове подвергается не только количественному, но и качественному изменению, т.е. превращается в редуцированный звук, близкий к [a].

А в башкирском языке ударение более слабое, ибо сила выдыхаемого воздуха не распространяется на один только слог, а распределяется более или менее равномерно между слогами. Поэтому учащиеся труднее определяют ударный слог в башкирских словах, по сравнению с русскими.

Многие ученые, например, профессор Дж. Г. Кейкбаев, посвятивший свою докторскую диссертацию изучению фонетики башкирского языка, обнаружил в многосложных словах несколько ударных слогов по силе первой и второй степени: кáйтмағанда́ р, ба́рмағанда́ р [Кейкбаев 1964: 32]. Башкирское ударение по своему упорядоченному свойству не влияет на качество гласных звуков, т.е. гласные, потерявшие своё количество, т.е. они произносятся сокращенно: тор-торá (стоит).

В русском языке качество безударного гласного меняется в зависимости от его близости к ударному слогу. Различают первый, второй предударные слоги, заударный слог:

вода́ – I предударный слог.

пояса́ – II предударный слог;

небо – заударный слог.

Наименьшей редукции подвергаются гласные в I предударном слоге, т.е. в самом близком к ударному.

Учащиеся – башкиры, особенно в младших классах, подобные слова произносят неправильно, а именно дома, города, а не д[а]ма, г[а] [а]рада, т.к. в башкирском языке звук о в безударном положении не теряет своё основное произношение и не отличается от ударного : тор – торá.

Во-вторых, ударение в русском языке является разноместным, т.е. оно не прикреплено к какому-нибудь слогу, даже в разных формах одного и того же слова: бе́рег – берега́, река́ – ре́ки. Ударение может падать на первый, второй и т.д. слоги: мо́ре, зерно́, городо́к.

Поскольку в размещении ударения в русском языке нет никакой закономерности, это делает русское ударение очень трудным для изучения. А в башкирском языке ударение имеет более или менее постоянное место, т.е. в подавляющем большинстве слов ударение падает на гласный последнего слога: кала́, шишма́, болáн, күлдэ́р, тэзрэ́, урам, укытыу́сы, баба́й, кара́й и др. Есть определенная группа слов, в которых ударение падает на первый слог: в вопросительных местоимениях (ка́сан, нисэ́, күпме́, кáйзан); союзах (эмме́, ла́кин, сО́нки, кáйзан); глаголах повелительного наклонения II лица (у́кы, укы́ғыз, килеге́з, ба́рығыз и др.). Как видим, в размещении ударения в башкирском языке есть определенная закономерность. В-третьих, как в русском, так и в башкирском языках при изменении грамматических форм слов ударение может менять своё место: о́кно – о́кна, мо́ре – но́ моря, река́ – ре́ки, йылға́ – но́ йылға́лар, урма́н – но́ урма́нға, укы́- но́ укығын и др. Однако и в данном случае в русском языке нет определенной закономерности: в одних словах ударение переходит на конечный слог, в других – на первый, в-третьих – на средние слоги: до́м – дома́, река́ – ре́ки, го́род – городá, а в башкирском языке, как правило, ударение переходит на последний слог.

Исключение составляют глаголы повелительного наклонения второго лица и глаголы с отрицательной частицей -ма (-мә), в которых ударение не меняет своего места: укы́ – укығыз, йәше́ – йәше́ғез, кáйтма – кáйтмағандар, килме́ – килмә́нен и др.

Кроме словесного ударения, имеющего в сопоставляемых языках разные характеристики, следует сказать о логическом ударении, или о способе выделения коммуникативно и информационно значимых слов с помощью интонации более сильного ударения. Здесь также можно отметить специфические особенности в русском языке любой член предложения может выделяться путем логического ударения, не меняя своего обычного места в составе предложения. Например:

Мы вчера ходили в кино.

Мы вчера ударили в кино.

Мы вчера ходили в кино.

Это зависит от того, какое из слов является важным с точки зрения говорящего. В башкирском языке логическое ударение служит той же цели, что и в русском, но особенность этого языка заключается в том, что слово, выделяемое с помощью логического ударения из-за важности заключенного в нем сообщения, всегда занимает место перед сказуемым, в составе предложения. Например:

Һин бөгөн калаға бараһың.

Калаға һин бөгөн бараһың.

Калаға бөгөн һин бараһың.

Интонационный прием повышения тона для выделения слова, важно с точки зрения говорящего, в башкирском языке оказывается недостаточным. Кроме этого приема, требуется еще изменение порядка слов в предложении. Причиной этого явления, безусловно, надо считать слабость башкирского ударения.

### Литература

1. Азнабаев А.М., Хайруллина Р.Х. Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков: Учебное пособие. – Уфа: Филем, 2006. – 150 с.
2. Дмитриев Н.К. Башкорт теленең грамматикаһы. Филми баһма. – Өфө: БДУ, 2008. – 326 б.
3. Кейкбаев Ж.Ф. Башкорт эҙәби теленең дәрәжә әйтелеше. Башкорт теле һәм эҙәбиәте укытыусыларына, студенттарға, драма һәм эстрада артистарына, радио һәм телевидение студияһы дикторҙарына кулланма. – Өфө: Башкортостан китап нәшриәте, 1964. – 86 б.

Болотова Е.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

## О КАТЕГОРИИ АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

### THE CATEGORY OF ASPECTUALITY IN THE GERMAN LANGUAGE

*Some of the features of the category of aspectuality in German related to level status, aspectual values characteristic to this language are discussed in this article.*

*Key words: category of aspectuality, level status, the aspectual values; terminative / non-terminative, the way of action.*

Аспектуальность в немецком языке представляет собой категорию, которой присущ особый уровневый статус. Это выявляется в результате анализа данной категории на основе метода функционально-семантических полей. А.В. Бондарко аспектуальность понимается как «функционально-семантическое поле, конституируемое взаимодействующими языковыми средствами (морфологическими, словообразовательными, лексико-грамматическими, лексическими и их разнообразными сочетаниями), объединенными общностью семантических функций, которые принадлежат к области аспектуальных отношений, т. е. отношений, содержание которых заключается в передаче характера протекания и распределения действия во времени» [Бондарко 1983: 76].

Любая функционально-семантическая категория имеет четкий языковой рельеф, обладая грамматическим ядром, как грамматической доминантой. Такое положение позволяет за «точку отсчета» при описании аспектуальности в немецком языке принять русский язык, в котором исследуемая категория отличается многоуровневой структурой и не только отчетливо выраженной грамматической доминантой, но и разнообразием способов действия, обозначаемых как лексико-грамматические разряды. Для русского языка характерны все основные аспектологические термины, образующие в зависимости от степени их обобщенности отношения иерархического соподчинения: аспектуальность (обобщенное понятие) – вид (морфологическое понятие) – предельность / неопределенность (лексико-грамматический разряд) – способы действия.

Ю.С. Маслов полагает, что «о виде можно говорить только применительно к таким языкам, в которых те или иные аспектуальные значения ... получают открыто (или чисто) грамматическое выражение, т.е. в значительной части глагольной лексики выступают как противопоставление словосформ одного глагола» [Маслов 1984: 9].

Деление глаголов на предельные и неопределенные (лексико-грамматические разряды) является также значимым для функционально-семантической категории аспектуальности в целом [Грамматика 80: 585]. Вид (ас-

пект) и предельность-неопределенность тесно взаимосвязаны – обе категории передают характер протекания действия; их различие состоит в том, что вид принадлежит к категориям «интерпретационным» [Бондарко 1976].

Способы глагольного действия, по мнению авторов Грамматики-80, являются «семантико-словообразовательными группировками глаголов, в основе которых лежат формально выраженные модификации (изменения) значений беспрефиксных глаголов с точки зрения временных, количественных и специально-результативных характеристик» [Грамматика 1980: 585]. Способы действия понимаются также как лексико-семантические категории, присущие лексическому значению глагола [Klein 1984: 103].

При изучении категории аспектуальности в немецком языке, как считает Р.З. Мурясов, следует учитывать три взаимосвязанных, но лингвистически разных явления: 1) классификацию глаголов на основе аспектуального значения в его инфинитивной форме, вне зависимости от контекста, т. е. лексико-центрический подход; 2) аспектуальные признаки, приобретаемые глаголами за счет своих синтагматических свойств, прежде всего, объектов и обстоятельственных актантов; 3) аспектуальное значение перфективности (совершенный вид) и имперфективности (несовершенный вид) как сопряженных категориальных значений временных форм. Последние два типа выражения аспектуальных значений являются фразоцентричными. [Мурясов 1998: 208]

В немецком языке аспектуальность лишена грамматического ядра. Для передачи аспектуальных значений используются лексические основы глаголов, словообразовательные средства, сочетания глаголов с объектами и обстоятельствами. Предельность-неопределенность, различные способы действия могут выражаться лексическими индикаторами – наречиями времени и меры, такими как: *sofort, schon, bereits, regelmäßig, oft, immer wieder, gewöhnlich, plötzlich, wiederholt, völlig, schnell* и др.; союзами – *solange, während, sobald, nachdem, bis, bevor*; определенными синтаксическими конструкциями – *sein+Partizip II, kommen+Partizip II* глагола движения, *Objekt+Partizip II+bekommen, bei+субстантивированный инфинитив*; фазисными глаголами – *pflegen, fortfahren* и др. В определенных контекстах аспектуальные значения могут передаваться глагольными формами фидура II, перфекта или плюсквамперфекта. [Зеленецкий, Монахов 1983: 130]

В семантической структуре таких глаголов, как: *denken, schreiben, sprechen, hören, lehren, wachsen, bauen, gehen, sitzen, laufen, träumen* и др. заложен признак длительности, протяженности, неосложненной и неограниченной каким-либо пределом, т. е. подобного рода глаголам ингерентно присуще значение неопределенности.

Другую группу с противоположным бинарным значением образуют также глаголы действия и состояния, но в семантическом плане они характеризуются признаками мгновенности, однократности. Их семантика по своей природе связана с пределом, завершенностью действия. Примеры предельных глаголов: *bersten, platzen, stürzen*.



Скорее всего, любому глаголу немецкого языка, которому свойственна так называемая «перфективность», в русском языке соответствуют две формы одного глагола, составляющие видовую оппозицию совершенного – несовершенного вида, например: *aufstehen* – «вставать / встать», *bemerken* – «замечать / заметить», *entlaufen* – «убегать / убежать», *weggehen* – «уходить / уйти».

Предельные-непредельные глаголы разделяются на небольшие аспектуальные классы. Некоторые способы действия существуют как бы вне данной дихотомии, поскольку они могут быть предельными и непредельными. Например, интенсивы делятся на аугментативы, т. е. глаголы, выражающие высокую степень интенсивности действия (ср.: *sausen* – «мчаться, нестись» и *laufen* «бежать, бегать», *schleudern* – «с силой бросать, швырять» и *werfen* «бросать»). Они могут быть предельными, непредельными или «рексionalmente предельными», хотя противочлены оппозиции – деминутивы имеют дуративное, прерывисто-смягчительное или итеративное значения (ср.: *hüsteln* – «покашливать» и *husten* – «кашлять», *lächeln* – «улыбаться, усмехаться» и *lachen* «смеяться, хохотать») [Мурясов 1993: 151-152].

Для передачи способов действия используются как лексическое значение корневых глаголов, так и аффиксальные модели. Ср.: *brennen* – «жечь, сжигать» и *anbrennen* – «зажечь, зажигать», *schlafen* – «спать» и *einschlafen* – «засыпать / заснуть» и т.д.

В заключение данной статьи хотелось бы подчеркнуть существование в немецком языке разнообразных средств, обладающих способностью выражать аспектуальные значения, и возникающего в связи с этим множества различных вопросов.

#### Литература

1. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – Л.: Наука, 1976. – 244 с.
2. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. – Л.: Наука, 1983. – 208 с.
3. Зеленецкий А.Л., Монахов П.Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
4. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 263 с.
5. Мурясов Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале суффиксальных существительных немецкого языка). – Уфа: БашГУ, 1993. – 225 с.
6. Мурясов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию. – Уфа: Национальная библиотека им. А. Валиди, 1998. – 290 с.
7. Русская грамматика. Ч. I. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
8. Klein J.G. Tempus, Aspekt, Aktionsart // Romanistische Arbeitshefte 10. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. – 292 S.

Давлетова Р.Н.

(Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа,  
Республика Башкортостан)

#### ИМЯНАРЕЧЕНИЕ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ СЕМЬЯХ

#### NAMING IN INTERETHNIC FAMILIES

*The given article is devoted to the problem of naming in interethnic families. The way children are given names is analyzed on the basis of the conducted survey.*

*Key words: proper name, naming, interethnic family.*

«Имя человека – иносказательно качество его, а потому слава его или известность, достоинство», – писал автор знаменитого «Словаря живого великорусского языка» В.И. Даль [Ведина 2000: 13].

С самого раннего детства и на протяжении всей жизни мы не одно слово не слышим так часто, как свое имя. Имена людей – антропонимы несут в себе весьма богатую по содержанию информацию. Как утверждают со времен Павла Флоренского, имя может влиять на личность человека, следовательно, и определять в какой-то степени судьбу каждого [Флоренский 1993: 89-91].

Уверенность в тесной связи судьбы человека с его именем уходит в далекое прошлое и существует поныне у многих народов. Это заставляло очень осторожно и серьезно подходить к выбору имени для новорожденного. Давая своему ребенку имя, родители рассчитывали на покровительство и защиту природных сил у язычников и Бога у верующих. У многих народов существовали так называемые охранные имена-обереги, которые якобы предохраняли ребенка от беды или гибели [Суперанская 1990: 18-19].

Этот вопрос актуален и сегодня. У каждого из народов, населяющих нашу многонациональную Республику Башкортостан, есть свои замечательные личные имена, разнообразные по своему звучанию, происхождению и употреблению. В последние годы частым явлением стали межнациональные браки. Пристального изучения заслуживают имена, даваемые детям в таких семьях их родителями. Конечно, в каждой семье это делается по-своему: есть свои традиции, есть свои особенно любимые и дорогие имена, есть положительные и отрицательные примеры имянаречения в ближайшем окружении родителей. Каковы же имена детей в семьях, где муж и жена принадлежат к разным народам и языкам, которые в прошлом резко различались составом личных имен? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы провели анкетирование 100 студентов I и II курсов экономического факультета Башкирского государственного аграрного университета, приехавших из разных городов и районов Башкортостана. Возраст респондентов составил от 17 до 20 лет.

---

© Давлетова Р.Н., 2012

Результаты анкетирования различны в зависимости от того, к какой национальности принадлежат отец и мать опрошенных студентов. Самыми частотными межнациональными браками оказались следующие брачные союзы: «башкир + татарка», «татарин + башкирка». Они составили 65% всех смешанных браков. Представители двух вышеназванных национальностей относятся к тюркоязычным народам, они с древних времен имели схожие нравы и обычаи, их именники незначительно отличались друг от друга. Однако исконно башкирские или татарские имена получили лишь немногие из опрошенных студентов. К ним относятся такие онимы, как **Айсылу** (баш. *ай* «луна» *сылу* «красивая» = «красивая как луна»), **Разина** (ар. «терпеливая, спокойная»), **Мадина** (ар. – от названия арабского священного города *Мадина*), **Гульназ** (перс. «нежная, как цветок»), **Ильшат** (баш. *ил* «страна» *шат* «глава, вождь» = «вождь страны»), **Азат** (перс. «свободный, вольный, независимый»), **Айдар** (баш. 1. «родился в лунную ночь»; 2. «родился с чубом, хохолком, отметиной на лбу» = «особенный, счастливый»). Из них самым распространенным женским именем является имя **Айгуль** (баш. *ай* «луна» *гуль* «цветок» = «лунный цветок»), оно встретилось у 8 из 32 респондентов, а мужским – **Руслан** (турк. *Арслан* «лев»): у 5 из 18 респондентов.

Гораздо чаще встречаются имена, заимствованные из западноевропейских языков. Сравните: **Эльза** (др.герм. «милость Божия»), **Регина** (лат. «царица»), **Альбина** (лат. «белая»), **Римма** (лат., др.евр. «девушка из Рима»), **Эдуард** (др.герм. «страж богатства»), **Альберт** (лат. «белый»), **Артур** (кельт. «медведь»). Многие интернациональные имена, остающиеся у русских народов все же «на третьих ролях», придя в именник ряда тюркоязычных народов заняли заметное место в их антропонимиконах. Заимствуются в башкирский и татарский именники личные имена и непосредственно из русского языка. Многие из них хорошо знакомы башкирскому и татарскому народам, живущим в тесном контакте с русским населением. Знакомству с русскими именами и их проникновению в антропонимикон тюркских народов способствуют совместное проживание на единой территории России, общее историческое прошлое, общность экономической жизни, взаимодействие языков и культур в едином государственном федеральном пространстве. Неудивительно, что многие башкиры и татары называют своих детей русскими именами, например: **Ахунова Ирина** (русско-славянская форма *Irene* < *Irenais* (griech. – *Friede*)), **Юмагулова Юлия** (лат. *Julia* < муж. *Julius* = «из рода Юлиев»), **Ижбулатов Олег** (древне-сканд. *Helge*) и др.

Если остановиться не на родственных национальностях, т.е. на разнотнических браках, когда муж и жена принадлежат к разным языкам и культурам, то самым распространенным является союз между русским и татаркой. Респондентов из таких браков оказалось 19%. В таких семьях дети получили имена, наиболее часто встречающиеся у русских. Вот лишь некоторые примеры: **Зворыгина Елена** – от греч. «избранная, светлая, сияющая» (мать: *Гарипова Зайтуна*), **Силантьева Екатерина** – от греч.

«чистота, незапятнанность» (мать: *Халимуллина Римма*), **Алексеева Анастасия** – от греч. «воскресшая» (мать: *Табеева Равиля*), **Знаева Ирина** – от греч. «мир» (мать: *Гумерова Алия*), **Тарасов Константин** – от лат. «твердый, постоянный» (мать: *Булатова Динара*) и др.

В таких семьях наиболее часто используют интернациональные имена [Никонов 1974: 218]. Родителей привлекает нейтральность этих имен по отношению к этнически и по языку родным именникам родителям разных национальностей.

Остальные смешанные браки представлены не в столь большом количестве: среди них есть союзы «русская + украинец» (5%) и по одному разу «украинка + русский», «белоруска + латыш», «немка + русский». В этих семьях родители называли детей русским именами: **Татьяна** (греч. «строительница», лат. от имени *сабинского царя Татий*), **Светлана** (ст.русс. «светлая»), **Анна** (др.евр. «благодать, милостивая»), **Оксана** (греч. 1. «гостеприимство»; 2. «чужой, чужеземный»), **Антон** (лат. «широкий, пространный»).

Выбирая имя для ребенка, нередко забывают о том, что системы имен, сложившиеся у каждого народа, формировались тысячелетиями, что имена внутри каждой системы хорошо согласуются друг с другом, а принадлежащие к разным системам имена нередко противоречат друг другу. В сочетании с башкирскими или татарскими фамилиями и отчествами такие имена выглядят несколько странно, так как представляют разные антропонимические системы, относящиеся типологически к разнотническим языкам, например: *Назырова Сильвия Мусавировна* (от лат. «лес»).

Каждый ребенок должен знать, почему его так назвали [Суперанская 1998: 142]. Проведенный опрос показал обратное. Лишь 21% опрошенных знают, почему их нарекли именно этим именем. В некоторых случаях родители хотели увековечить имя близкого родственника или друга, например: **Калимуллина Миляуша** названа так в честь лучшей подруги матери, **Силантьева Екатерина** – в честь сестры своей бабушки. В других случаях имяна-речение было продиктовано модой, например, – модные, частотные на сегодняшний день имена **Регина**, **Альбина**, **Руслан**. В-третьих, имена давались в честь известных политиков, артистов, киногероев, например: **Алла** (в честь *Аллы Пугачевой*), **Камилла** (в честь *героини сериала*). И лишь в редких случаях родителей интересует этимология антропонима, например: **Байназарову Тансылу** нарекли этим именем, так как она родилась утром (баш. *тан* «заря» + *сылу* «красавица» = «родившаяся на заре»).

Совершенно необходимо, чтобы имя нравилось ребенку, тогда оно будет важным элементом становления личности [Суперанская 1998: 147]. Основная масса респондентов довольна своими именами, но среди них оказались и такие, которые хотели бы изменить свои имена. Это желание продиктовано следующими причинами: широкой распространенностью имени (*Русем*); плохой сочетаемостью имени с фамилией и отчеством (*Гатауллина Анастасия Ирековна*), сходство имени собственного с нарицатель-

ным именем (*Дания и государство Дания*). Не стоит давать детям труднопроизносимые имена или называть детей в честь определенных знаменательных событий или выдающихся людей. Событие уходит в историю, нередко потом осуждается, а человек должен нести свое имя через всю жизнь и передать его своим детям в виде отчества [Хигир 2001: 26-28].

В заключение данной статьи хотелось бы еще раз напомнить всем, что имянаречение ребенка в семье и еще в большей степени в межнациональной семье – дело ответственное. Не стоит молодым родителям, следуя моде, останавливать свой выбор только на именах, заимствованных из русского языка или западноевропейских языков. Думается, что родители татарской или иной национальности должны полнее использовать все богатство этнородной антропониимии, которая и поныне славится наличием в ней красивых и звучных имен, способных удовлетворить даже самого притязательного имядателя.

#### **Литература**

1. Ветина Т.Ф. Словарь личных имен. – М.: Изд. АСТ, 2000. – 608 с.
2. Никонов В.А. Имя и общество. – М.: Наука, 1974. – 218 с.
3. Суперанская А.В. Имя через века и страны. – М.: Наука, 1990. – С. 18-19.
4. Суперанская А.В., Лезина И.Н. Из истории тюркских родоплеменных названий // Филологические записки. – Воронеж, 1998. Вып.10. – С. 141-152.
5. Флоренский П. Имя – судьба // Составитель Бобров М. – М.: Современный писатель, 1993. – С. 89-91.
6. Хигер Б. Как выбрать имя вашему ребенку. – М.: Центрполиграф, 2001. – 320 с.

**Жумагулова А.Ж.**

*(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)*

#### **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ В НАУЧНОМ СТИЛЕ**

#### **SOME PROBLEMS OF THE USAGE OF GRAMMATICAL FORMS IN SCIENTIFIC STYLE**

*The functional styles, their common features and peculiarities in the Kazakh language are discussed in the article. The aim of research is scientific style and the usage of some grammatical forms in it.*

*Key words: functional style, common features, scientific style, grammatical forms.*

---

© Жумагулова А.Ж., 2012

В 70 годах XX века, стиль начали рассматривать как одно из главных направлений казахского языкознания. В истоках этой теории стоял казахский ученый-лингвист М. Балакаев. В середине 70-х годов им разработана учебная программа, и на основе этой программы введен специальный курс по стилистике во всех высших учебных заведениях республики. Выпущен первый учебник о теории стиля в соавторстве с другими известными учеными.

На сегодняшний день территория исследования стиля намного расширилась, так как ученые стали изучать и исследовать творчество отдельных писателей и акынов, их индивидуальные стилевые окраски, а также, их вклад в развитие казахского литературного языка. Ими подготовлено достаточно много научных трудов. Опираясь на такие научные исследования, были определены виды функциональных стилей, их общие черты и основные признаки как отдельный вид стиля. В результате, для ученых Казахстана функциональные стили в казахском языкознании стали серьезными научными объектами исследования.

В постсоветское время классификация функционального стиля в языкознании была напрямую связана с именем академика В.В. Виноградова. С его слов: «Эти стили (*функциональные стили*) соотносительны. Они отчасти противопоставлены, но в значительно большей степени сопоставлены. Но иногда они находятся в глубоком взаимодействии и даже в смешении» [Виноградов 1990: 210]. Ученый-лингвист подчеркивает, что при группировании функциональных стилей необходимо принимать во внимание три общественно-социальные функции языка: первая – функция общения, вторая – функция воздействия, третья – функция сообщения.

Так, на основе функции общения определяется стиль разговорной речи; функции сообщения – стиль деловой и официальной документации, также научный стиль; на основе третьей функции языка – воздействия, определяется публицистический и литературный стиль.

Каждый стиль имеет свои стилевые окраски и наделен языковой функцией, иначе понятие стиля не было бы разветвлено и не рассматривалось бы как отдельный объект исследования.

Из перечисленных функций языка, наиболее часто употребляемые и ярко выраженные – воздействие и сообщение. Эти две функции языка больше присутствуют в научном и литературном стилях.

Несмотря на то, что язык научного стиля имеет свои особенности (*максимальное наличие терминов и особых знаков в зависимости от отрасли науки, краткость и точность*), он обогащен общенародными языковыми средствами, сохраняя содержание тематики.

Как представитель любой определенной отрасли науки, ученый должен достигнуть определенного уровня искусства научной речи, и этот достигнутый этап должен быть понятен только определенному кругу на-

учной среды, только тогда язык полностью выполняет свою функцию как сообщение и воздействие.

Обычно, когда ученые-языковеды «изучают и исследуют» научные тексты, акцентируют внимание не на содержании научного текста и не на научной значимости новизны, а на языковом материале, на особенностях передачи языковых материалов, насколько эффективно они использованы в научном стиле, соблюдены ли грамматические правила передачи языковых материалов в данном научном тексте и т.д. Безусловно, каждый автор по-своему использует лексические, грамматические компоненты в своей работе и, в результате, языковой материал «терпит» изменения, соответственно складывается личный «почерк» автора.

Если ученый-языковед будет исследовать язык определенного, известного научного труда, то этот труд рассматривается как с лексической, так и с грамматической стороны языковых материалов. В таких случаях, в основном, рассматриваются термины той или иной отрасли науки, способность сочетания этих терминов с другими словами, частотность их сочетания, частотность их употребления, изменения лексических и грамматических значений этих терминов, соблюдение грамматических правил при использовании грамматических форм и т.п.

Все то, что мы изложили, основывается на языковом материале научного повествования, что указывает на отличие научного стиля от других функциональных стилей. Потому что, в ходе научного сообщения, при передаче самой научной информации постоянно применяются те языковые средства, которые уже обоснованы в той отрасли науки. Здесь постоянно надо помнить, что язык научного текста стандартный, краткий, точный, также в нем часто употребляются готовые клише.

Ни для кого не секрет, что современные изменения в обществе положительно влияют на обогащение языкового ресурса, так как появляются новые понятия, новые слова, термины, пополняются лексические слои языка и это – закономерность.

«Термины – один из источников обогащения нашего лексического ресурса и не надо бояться его проникновения в нашу языковую среду. Просто при применении терминов как языкового материала нужно строго придерживаться грамматических правил казахского языка», – говорил классик казахской литературы, писатель Г. Мусрепов [Мусрепов 1980: 225].

«Чистота языка и его непрерывное развитие не должно проходить вне терминов. Вне зависимости от Вашего желания термины, которая ввела современная цивилизация в наш лексический ресурс, были, есть и будут. Никто не может препятствовать этому процессу, иначе дети, окончившие школу на казахском языке, будут отставать от всемирной науки, не зная и не понимая значения тех или иных интертерминов в определенной отрасли наук. Сейчас некоторые ученые-переводчики стараются заменить некоторые термины, вовлеченные в казахский язык посредством русского языка, но являющимися греческими, латинскими, также русскими

словами, ранее вошедшими в казахский язык с персидского и арабского. Но это неправильно, это – ошибка. Такая ошибка, которая может привести будущее поколение в путаницу» [Салкынбай 2010]. Полностью поддерживая автора этой мысли, хотим добавить, что, к сожалению, это тенденция продолжается и такими «переводами» наполняется лексический ресурс языка.

Если это те слова, которые используются в быту и часто употребляются в простонародье, можно переводить или подобрать по смыслу близкие слова, если это всемирно известные интертермины, то их надо оставить, так как есть. Интертермины используются только в научном стиле, и имеют только научное значение.

Конкретная вещь или явление, которые стали объектом научного исследования, должны быть научно обоснованными, научно охарактеризованными и сопровождаться логически правильно сделанным заключением. Правильное мышление, правильно обоснованное мнение напрямую связано с логикой. Логически правильное, системное заключение мысли – главная особенность стиля научных текстов. Логика, мышление, обоснование, заключение любого научного труда подчиняются закономерностям, правилам той или иной отрасли науки. Главное средство доставки научно обоснованных заключений, закономерностей и правил, это – слово. В правильном логически понятном переплетении мыслей и передачи его словами решающую роль играют грамматические формы и языковые способности. Как и в других видах функционального стиля в научном стиле есть свои особенности передачи языковых средств. Чтобы описать разные признаки и свойства каких либо вещей и явлений в научном тексте применяются прилагательные.

Сложные термины чаще всего образуются с помощью соотносительных прилагательных. В казахском языке к таким суффиксам относятся *-лы/лі; -ды/ді; -ты/ті; -лық/лік; -тық/тік; -дық/дік*. Например, *шөгінді жыныстар-осадочные ...; органикалық тыңайтқыш – органическое удобрение; қоректік орта – питательная среда; детриттік қоректік тізбек – детритное питательное тізбек; пандемиялық вирус – пандемический вирус; иммундық жүйе – иммунная система* и т.п. Эти грамматические формы очень активны при образовании сложных терминов. Но здесь надо быть очень внимательным, так как эти же (только – *лы/лі; – ды/ді; – ты/ті*) грамматические формы могут быть суффиксами, которые от существительного образуют прилагательные, падежными окончаниями которые указывают на объект. Например, *орманды алқал – лесистая местность; орманды бағалау – оценка леса; азотты қышқыл – азотная кислота; азотты бөлу – отделить азот*.

Сравнение разных качеств вещей и явлений, сопоставление их признаков осуществляется с помощью сравнительной степени прилагательных. Научные тексты повествуются в форме переходного настоящего времени глагола третьего лица. Например, 1. *Екі популяция бір-біріне*

ықпал етуі де, етпеуі де мүмкін. Егер ықпал ету орын алса, ол жағымды не жағымсыз болады. Егер екі популяцияның екеуі бір-біріне жағымсыз әсер ететін болса, онда олардың арасындағы қатынас бәсекелестік сипатта болады. Өзара әрекеттеспейтін популяцияда нейтрализм орын алады. (Две популяции могут влиять и не влиять друг на друга. Если они повлияют, то это влияние может быть отрицательным или положительным. Если такое обоюдное влияние будет отрицательным, то они станут конкурентами. Если влияние отсутствует, то они будут нейтральными).

А также в научном тексте часто употребляются условное и ашық наклонение глагола. Например, 1.Тұманның өзі аса қауіпті емес. Егер тұман улы заттарман араласқан болса, қоршаған орта үшін аса қауіпті. (Туман сам по себе не очень опасен. Если туман смешается с ядовитыми веществами, то это очень опасно для окружающей среды).

В грамматике из частей речи самый активно употребляемый – глагол. Глагол по сравнению с другими частями речи имеет больше грамматических категорий и соответственно грамматических значений. В научном тексте часто встречаются такие грамматические категории глагола как страдательный залог и ортақ етіс. Например, *зерттелді – был исследован, жинақталды – был суммирован, табылды – было найдено, ғылыми негізделді – научно обосновано, ғылыми дәлелді түсіндірілді – научно-аргументированно разъяснено, нәтижесі шығарылды – результат выпущен.*

Чтобы сделать заключение мысли в научном стиле применяется союз -демек. Например, 1. *Адам қызметінің нәтижесінде ауаны ластау атмосфера үшін аса қауіпті, демек ауаны таза ұстау адамзаттың басты міндеті. (В результате деятельности человека загрязняется воздух и это очень опасно, в таком случае содержать чистоту воздуха – обязанность человечества).*

Иногда в научных трудах необходимо давать определение явлению, процессу и т.п. В таких случаях используется вспомогательный глагол – де, который оформляется нужной грамматической формой (-дел аталады; дегеніміз, -деген и т.п.) в зависимости от структуры передаваемого предложения. Например, 1. *Фотосинтез дегеніміз – өсімдіктердің қоректенуінің негізі әдісі. 2. Фотосинтез деп өсімдіктердің қоректенуінің негізі әдісін айтамыз. (Фотосинтез – это основной способ подпитки растений).*

Научный стиль внутри имеет несколько жанровых видов, и это в русском языкознании рассматривается таким образом: «...научному стилю можно отнести следующие типы текстов: 1. Академические (*собственно-научные*) тексты, представленные следующими жанрами: монография, статья, тезисы, диссертация, научные отчеты, доклады, научные сообщения, научные выступления. 2. Информационно-реферативные тексты: реферат, аннотация. 3. Справочно-энциклопедические тексты: словари,

справочники. 4. Научно-оценочные тексты: рецензия, отзыв, экспертное заключение, полемическое выступление. 5. Научно-учебные жанры: учебники, учебные пособия лекции. 6. Научно-инструктивные тексты: инструкция, руководство, памятка, рекомендации. 7. Научно-деловые тексты: патент, авторское свидетельство, описание изобретения, заявка, акт, постановление ученого совета, решение, отчет» [Троянская 1989: 200].

В казахском языкознании о научном стиле, о жанрах этого стиля говорят не часто, и это тема требует глубокого изучения со стороны лингвистов.

### **Литература**

1. Виноградов. В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики// Вопросы языкознания. – Москва, 1955.
2. Мусрепов Г. Заман және әдебиет. – Алматы, 1982.
3. Миронова Г.В. и др. Обучение научному стилю речи. – Алматы, 1992.
4. Салқынбай. А.Б. Ұлт тұтастығының ұйытқысы, 2010.
5. Троянская. Е.С. Обучение чтению научной литературы. – Москва, 1989.

**Зорина Я.А., Пятаева Н.В.**

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

### **ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛИНГВИСТИКИ**

#### **TERMINOLOGICAL APPARATUS OF ANTHROPOCENTRIC LINGUISTICS**

*In the article the terminological apparatus of anthropocentric linguistics, as dominating tendencies in modern linguistics is considered. Definition of the following concepts is given: language picture of the world, mentality, language personality.*

*Key words: anthropocentric linguistics, language picture of the world, mentality, language personality.*

Доминирующей тенденцией в науке в настоящее время является антропоцентрический подход к различным областям человеческого знания. Антропоцентризм в изучении лингвистических проблем вообще и лексикографических в частности состоит в том, что, признав человека центром языковой действительности, он позволяет приблизиться к описанию языка, восстанавливающему единство языка с его носителем.

Рассмотрим основные компоненты терминологического аппарата антропоцентрической лингвистики.

---

© Зорина Я.А., Пятаева Н.В., 2012

Ключевым понятием данной науки, безусловно, является языковая картина мира, под которой исследователи подразумевают образ мира, исторически сложившийся у конкретного языкового коллектива, свод представлений о мире, зафиксированный языком, определенный способ концептуализации мироздания в рамках данного языка [Королев 2003: 5]. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и кодировки мира. Выражаемые в языке значения складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая усваивается всеми носителями данного языка. Этот способ мировосприятия в известной мере универсален, однако у каждого народа он обладает, скажем так, национальной спецификой, и в итоге носители разных языков воспринимают мир по-своему, отличным от носителей других языков способом. Т.е. языковая картина мира включает в себе и национальный характер, и национальную идею, и национальные идеалы, которые в законченном виде могут быть представлены в традиционных символах, образах, мифах, понятиях данной культуры.

Во многом она определяется менталитетом того или иного народа. В содержание данного понятия мы включаем обобщенное социально-психологическое состояние субъекта (народа, нации, народности, социальной группы, человека), сложившееся в результате исторически длительного и достаточно устойчивого воздействия и естественно-географических, этнических, социально-политических и культурных условий проживания субъекта менталитета, возникающее на основе органической связи прошлого с настоящим. Складываясь, формируясь, вырабатываясь исторически и генетически, менталитет представляет собой устойчивую совокупность социально-психологических качеств и черт, их органическую целостность (менталитет россиян, немцев, англичан и т.д.), определяющих многие стороны жизнедеятельности данной общности людей, проявляясь в их духовной и материальной жизни, в специфике их государственности, различных общественных отношениях [Ролдыгина 2001: 410].

Пытаясь рассматривать язык в человеке и человека вместе с языком, лингвисты выдвигают еще одно понятие антропоцентрической лингвистики – языковая личность. При подходе со стороны лингвистики эта проблема предстает как описание системы языка с позиции человека, владеющего системой национальных языковых средств. Введение понятия личности в лингвистику позволяет говорить о том, что язык принадлежит, прежде всего, и главным образом личности, осознающей себя и свое место в мире, свою роль в практической и когнитивной деятельности, что действительная сущность языка заключается в понимании его как формы, способа жизнедеятельности человека, способа вербализации человеческого опыта и его осознания, способа выражения личности и организации межличностного общения в процессе совместной деятельности. Современная лингводидактика, как отмечает Ю.Н. Караулов, далеко продвинулась в понимании и разработке структуры и содержания «языковой лич-

ности» [Караулов 1987: 29]. Последняя предстает как многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике. Лингводидактическое представление языковой личности отличается двумя особенностями. Во-первых, языковая личность предстает в этом случае как homo loquens вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида homo sapiens). Естественно, что структура и содержание языковой личности в таком представлении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется. Во-вторых, лингводидактика, ориентируясь на генезис языковой личности, отдает предпочтение синтезу перед анализом, тогда как изучение языка художественной литературы представляет широкие возможности для анализа языковой личности. Лингвист также замечает, что для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует. Она состоит в том, что носителем национального начала и в том и в другом случае выступает относительно устойчивая во времени, т.е. инвариантная в масштабе самой личности, часть в ее структуре, которая является на деле продуктом длительного исторического развития и объектом межпоколенной передачи опыта [Караулов 1987: 31].

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели терминологический аппарат одного из перспективнейших направлений современной лингвистики, подчеркнув, что сущность антропоцентризма как основного принципа лингвистических исследований заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования, человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели.

#### *Литература*

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 262с.
2. Королев К. Языковая картина мира // Языки как образ мира. – М.: АСТ, 2003. – С. 5-6.
3. Ролдыгина Н.А. Ментальность: история и современность // Русский язык на рубеже тысячелетий. Материалы Всерос. конф. 26-27 октября 2000г. В 3-х т. Т.2. – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2001. – С. 408-411.

Зубаирова И.Г., Ишбаев К.Г.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

## МОРФЕМНАЯ СТРУКТУРА ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

### THE MORPHEMIC STRUCTURE OF LITERARY TERMS I IN THE BASHKIR LANGUAGE

*The morphemic structure of literary terms of the Bashkir language has been considered in this article. The work on classification of literary terms to root and derivative words has been carried out. The derivative words functioning in the Bashkir language are classified into simple derivative words, compound complex words, the combined compound words, the abbreviated words, pair words, repetitive words. Each group of words has been analyzed from the point of word-formation structure.*

*Key words: derivative words, simple derivative words, compound complex words, the combined compound words, pair words.*

В башкирском языке слова по своей словообразовательной структуре подразделяются на две группы: корневые и производные слова. По словообразовательной структуре литературоведческие термины делятся на следующие группы: 1) корневые слова; 2) производные слова. Производные слова, в свою очередь, можно разделить на следующие группы: простые производные слова, составные сложные слова, сращенные сложные слова, парные слова, повторительные слова [Ишбаев 2006: 92].

1. **Корневые слова.** С точки зрения словообразования корневое слово – это слово, являющееся первичным по своему происхождению и не имеющее никакого образовательного отношения к другому слову; оно содержит в себе основное лексическое значение: *һыу* 'вода', *ак* 'белый'.

Среди литературоведческих терминов башкирского языка нами выявлено 268 корневых слов. По своему происхождению они относятся к нескольким языковым пластам.

1) Собственно башкирские слова (15 слов): *иртәк* 'эпос', *ижек* 'слог', *йәкмәткә* 'содержание', *йыр* 'песня', *киҫәк* 'часть' и др.;

2) Литературоведческие термины, заимствованные из арабского языка (39 слов): *альманах*, *ғәзәл* 'газель', *мөнәжәт* 'мунажат', *мәҙһиә* 'дифирамб', *риуәйәт* 'предание', *хәтирә* 'воспоминание', *шағир* 'поэт', *шиғыр* 'стихотворение', *әзип* 'писатель', *әзәбиәт* 'литература', и др.;

3) Литературоведческие термины заимствованные из русского языка (8 слов): *былина*, *образ*, *очерк*, *повесть*, *припев*, *слово*, *стопа*, *художник*;

4) Термины, заимствованные из персидского языка: *дастан*, *диван*, *илһам* 'вдохновение', *парса* 'миниатюра' и др.

5) Литературоведческие термины, заимствованные из иностранных языков через русский язык:

- Корневые слова, заимствованные из греческого языка (61 слово): *аксиома*, *драма*, *идея*, *идиома*, *катарсис*, *пародия*, *пауза*, *пафос*, *пегас*, *период*, *поэма*, *поэт*, *псалом*, *ритм*, *риторика*, *рифма*, *сарказм*, *символ*, *тип*, *троп*, *характер*, *хор*, *хорей*, *хроника*, *цикл*, *элегия*, *эпопея*, *эпос*, *ямб* и др.;

- Литературоведческие термины, заимствованные из латинского языка (30 слов): *комментарий*, *консонанс*, *константа*, *конфликт*, *концепт*, *легенда*, *манифест*, *менестрель*, *октава*, *паст* форма, *цезура*, *цензура*, *цитата* и др.;

- Корневые слова, заимствованные из французского языка (38 слов): *анонс*, *ассонанс*, *баллада*, *благон*, *буриме*, *водевиль*, *моралите*, *мотив*, *портрет*, *пьеса*, *роль*, *роман*, *сюжет*, *фарс*, *фельетон*, *шарж*, *эссе* и др.;

- Корневые слова, заимствованные из итальянского языка (13 слов): *барокко*, *бурлеск*, *кантата*, *карикатура*, *кода*, *либретто*, *миниатюра*, *новелла*, *пасквиль*, *серенада*, *сонет*, *станс*, *сценарий*;

- Корневые слова, заимствованные из английского языка (10 слов): *дайджест*, *детектив*, *комикс*, *памфлет*, *сиквел*, *скетч*, *триллер*, *фольклор*, *фэнтези*, *юмор*;

- Термины, заимствованные из украинского языка: *бандурист*, *нобзарь*;

- Корневые слова, заимствованные из немецкого языка: *кич*, *наррация*;

- Корневые слова, заимствованные из древнескандинавского языка: *сага*, *скальд*.

II. **Производные слова.** По словообразовательным особенностям производное слово представляет собой новообразование, возникшее на базе другого слова, словосочетания или целого предложения; по сравнению с корневым словом оно является вторичным; его значение связано со значениями производящей основы и словообразовательных средств: *кеше* 'человек', *кеше-лек* 'человечество'; *ак* 'белый', *ак-ла* 'белить', *аккош* 'лебедь' [Ишбаев 2000: 156]. Среди литературоведческих терминов башкирского языка часто встречаются производные слова, их можно разделить на следующие группы: простые производные слова, составные сложные слова, сращенные сложные слова, парные слова, повторительные слова.

1) Рассмотрим **простые производные слова.** Простые производные слова образуются с помощью присоединения к производящей основе словообразующих аффиксов [Ишбаев 2000: 210]. По нашим подсчётам простых производных слов среди литературоведческих терминов башкирского языка 115 единиц.

Часть собственно башкирских терминов образована на базе глагольных основ следующим образом: *йән-лән-дер-еү* 'одушевление', *күс-ер-еү* 'переводить', *ән-дәш-еү* 'обращение', *сағыштыр-ыу* 'сравнение', *сеңл-ә-ү* 'плач', *кабат-лау* 'повторение'; *куш-ым-та* 'припев'.

Простые производные слова на базе арабизмов образованы с помощью аффикса -ла(у)/-лә(ү): *кафиә-ләү* 'рифмовать', *тасуир-лау* 'описание'.

Простые производные слова на базе грецизмов образованы с помощью аффиксов *-лык/-лек, -ик*.

а) Слова, образованные с помощью аффиксов *-лык/-лек*: *анахрон-лык 'анахронизм', эпик-лык 'эпичность', эстет-лык 'эстетизм'*;

б) Слова образованные с помощью аффиксов *-ик*: *аллегор-ик 'аллегорический', архаист-ик 'архаистический', миф-ик 'мифический', панегири-ик 'панегирический', фантаст-ик 'фантастический'*.

Простые производные на базе латинизмов, образованы с помощью аффиксов *-лык/-лек, -ик, -лаш-тыр-ыу/-леш-тер-еу, -ион, -заш*.

а) Слова, образованные с помощью аффиксов *-лык/-лек*: *иллюстра-тив-лек 'иллюстративность', новатор-лык 'новаторство'*;

б) Слова, образованные с помощью аффиксов *-ик*: *поэт-ик 'поэтический', класс-ик 'классический', проза-ик 'прозаический', сатир-ик 'сатирический'*;

в) Слова, образованные с помощью аффиксов *-лаш-тыр-ыу/-леш-тер-еу*: *автор-лаш-тыр-ыу 'авторизация', индивидуал-леш-тер-еу 'индивидуализация'*;

г) Слово, образованное с помощью аффикса *-ион*: *композиц-ион 'композиционный', кульминац-ион 'кульминационный'*;

д) Слово, образованное с помощью аффикса *-заш*: *автор-заш 'соавтор'*.

2) **Составные сложные слова** – это слова, образованные на базе подчинительных словосочетаний, которые выступают в качестве наименований сложных понятий. Среди литературоведческих терминов нами зафиксировано 111 составных слов.

а) Составные сложные слова собственно башкирского языка: *йола йырзаны 'обрядовые песни', йыуаса йыры 'свадебная песня', канатлы һуҙ 'крылатое слово', ҡызыл юл 'красная строка', тел кәрмәлдәргес 'чистоговорки'*;

Составные слова, в которых первый компонент на башкирском языке, второй заимствован:

– из арабского языка: *ак шиғыр 'белый стих', матур әҙәбиәт 'художественная литература', сәсмә әсәр 'прозаическое произведение'*;

– из русского языка: *мәңгелек образдар 'вечные образы'*;

– из латинского языка: *көтөлмәгәнлек эффекты 'эффект неожиданности', телмәр фигуралары 'фигуры речи'*;

– из греческого: *йәнәш рифма 'смежная рифма', сағылыш теорияһы 'теория отражения', сағыштырма метод 'сравнительный метод', юл башы рифмаһы 'рифма начала строки', ябык рифма 'закрытая рифма'*;

б) Составные слова, в которых первый компонент заимствован из русского языка, второй:

– из персидского: *художество дәрәсләгә 'художественная правдивость'*;

в) Составные сложные слова на базе заимствований из арабского языка с последующей аффиксацией: *ижад тарихы 'история творчества'*,

*мажаралы әҙәбиәт 'приключенческая литература', әҙәби оҫталыҡ 'литературное мастерство', әҙәби тәржемә 'литературный перевод'*;

Составные слова, в которых первый компонент из арабского языка, второй:

– на башкирском: *сәнғәт төрҙәре 'виды искусства', шиғыр төҙөлөшө 'строение стиха', шиғыр үлсәме 'размер стиха', әҙәби ағым 'литературное течение', әҙәби йүнәлеш 'литературное направление'*;

– из греческого: *шиғыр мелодикаһы 'мелодика стиха', шиғыр ритмы 'стихотворный ритм', әҙәбиәт теорияһы 'теория литературы'*;

– из латинского: *шиғыр инструментровкаһы 'инструментовка стиха', әҙәбиәттең предметы 'предмет литературы'*;

– из французского: *ғилми фантастика 'научная фантастика', ижад манераһы 'манера творчества', тарихи жанр 'исторический жанр'*.

Составные сложные слова, заимствованные из греческого языка с последующей аффиксацией: *лирик герой 'лирический герой', характерҙар комедияһы 'комедия характеров'*;

Составные слова, в которых первый компонент из греческого языка, второй:

– на башкирском: *автор йыры 'авторская песня', аллегорик алым 'аллегорический прием', риторик һорау 'риторический вопрос', эзоп теле 'язык эзопа', лирик сигенеу 'лирическое отступление'*;

– из русского: *аллегорик образ 'аллегорический образ'*;

– из французского: *поэтик деталь 'поэтическая деталь', полифоник роман 'полифонический роман'*;

– из английского: *ироник детектив 'иронический детектив'*;

– из арабского: *комик хәл 'комическая ситуация', силлабо-тоник шиғыр төҙөлөшө 'строение силлабо-тонического стиха', эпистоляр әҙәбиәт 'эпистолярная литература'*;

Составные сложные слова, заимствованные из латинского языка: *конкрет автор 'конкретный автор', стилистик фигура 'стилистическая фигура'*;

Составные слова, в которых первый компонент из латинского языка, второй:

– из греческого: *композицион эллипсис 'композиционный эллипсис', текст стратегияһы 'стратегия текста'*;

– из арабского: *акцентлы шиғыр 'акцентный стих', аллитерацион шиғыр 'аллитерационный стих', генератив шиғыр 'генеративный стих'*;

Составные сложные слова, заимствованные из французского языка: *готик роман 'готический роман'*;

Составные слова, в которых первый компонент из французского языка, второй:

– на башкирском: *хронологик тәртип 'хронологический порядок'*;

– из греческого: *каламбур рифма 'каламбурная рифма'*;

– из арабского: *маргиналь әҙәбиәт 'маргинальная литература'*.



3) **Сращенные слова.** Сложные слова, возникшие в результате сращения в одно целое компонентов с подчинительной связью, называются сращенными словами [Ишбаев 2006: 87]. В составе башкирских литературоведческих терминов около 20 слов образовано путём сращения, их можно сгруппировать по следующей схеме:

а) Собственно башкирские слова: *йыльязма* < *йыл* + *язма* 'летопись', *карыһүз* < *кары* + *һүз* 'сказ', *кульязма* < *кул* + *язма* 'рукопись';

б) Башкирский + арабский: *һүжижад* < *һүз* + *ижад* 'литературное творчество'.

4) **Парные слова.** Сложные слова, которые образуются в результате сложения компонентов с сочинительной связью, называются парными словами. Среди литературоведческих терминов парные слова встречаются редко: *лирик-драматик* (эсэр) 'лирико-драматическое (произведение)', *лиро-эпик* (поэма) 'лиро-эпическая (поэма)', *силлабо-тоник* (тәзәләш) 'силлабо-тоническое (строение)'.

5) Сложное слово, образованное повторением одной и той же производящей основы, называется повторительным словом: *һүзмә-һүз* (тәржемә) 'дословный (перевод)'.

Таким образом, литературоведческие термины башкирского языка по своей словообразовательной структуре различаются на корневые (*йыр*, *китап*, *кисса*, *образ*, *дастан*, *рифма*) и производные (*хикәйәләү*, *автор йыры*, *йыльязма*). Производные слова, в свою очередь, по своему морфемному строению делятся на следующие типы: простые производные слова (*йомак*, *өзләү*), составные сложные слова (*ихтияри шигыр*, *образдар системаһы*), сращенные сложные слова (*сәйәхәтнамә*, *һүжижад*), парные слова (*һүзмә-һүз* (тәржемә)), повторительные слова (*лиро-эпик*).

#### Литература

1. Ахметьянов К. Краткий словарь литературоведческих терминов. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1965. – 258 с. (на башк. языке)
2. Бишиев А.Г. Арабские и персидские слова в башкирском языке. – Уфа: ИИЯЛ, 2009. – 140 с. (на башк. языке)
3. Ишбаев К.Г., Абдуллина Г.Р., Ишкильдина З.К. Морфемика, словообразование, морфонология башкирского языка. Учебное пособие. – Уфа: Гилем, 2006. – 178 с. (на башк. языке)
4. Ишбаев К.Г. Башкирский язык. Морфемика. Словообразование: Учебное пособие. – Уфа: Гилем, 2000. – 247 с.
5. Ишбаев К.Г., Ишкильдина З.К. Словообразовательный словарь башкирского языка. – Уфа: Гилем, 2005. – 552 с. (на башк. языке)
6. Кагарманов Г.Г. Башкирская терминология. Опыт историко-лингвистического описания. – Уфа: Гилем, 2002. – 236 с. (на башк. языке)
7. Краткий словарь иностранных слов: Ок. 8000 единиц/Авт.-сост. Е.А. Гришина. – М.: ООО "Издательство Астрель": ООО "Издательство АСТ", 2002. – 640 с.

8. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.

9. Хусаинов Г.Б. Словарь литературоведческих терминов. – Уфа: Китап, 2006. – 248с.

10. Экба З.Н. Башкирско-русский словарь слов арабского и персидского происхождения. – Уфа: Китап, 2004. – 208с.

Иванова С.В.

(Башкирский государственный университет, г. Уфа,  
Республика Башкортостан)

#### АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

#### ACTUAL PROBLEMS OF THE MODERN LINGUISTIC RESEARCH

*The article reveals the ways of investigating the problems of the modern linguistics. The discourse includes even the traditional linguistic objects. The language of business advertizing and the semantic changes of the words attract peculiar attention of linguists. The development of linguistics determines the appearance of some different trends. So linguistics is characterized by poliparadigmatizm.*

*Key words: investigating, discourse, business advertizing, semantic changes, poliparadigmatizm.*

Поле современных лингвистических исследований представляет собой совокупность интереснейших – новых или обновленных – концепций и исследовательских ракурсов, которые позволяют приблизиться к тайне языка с разных сторон, нацелить фокус исследования на различные объекты в рамках языковой действительности, использовать различные парадигмы и методологию анализа. В данной статье хотелось бы остановиться на исследовательских векторах, которые и представляют основные направления развития лингвистической науки в настоящее время, и бегло, насколько позволяет объем настоящей публикации, раскрыть их суть.

Если лингвистика 60-х и 70-х годов XX века в основном ориентировалась на описание структуры языковой системы, перейдя в 80-е годы на текстовое целое как новый объект лингвистического анализа, то в настоящее время наиглавнейшим объектом изучения для языковеда стала речь. Живые речевые процессы привлекают большинство современных лингвистов. Внимание исследователей сосредоточилось на дискурсе как языке в действии (Н.Д. Арутюнова). Неудивительно, что большое, если не подавляющее, количество лингвистических исследований в том или ином виде содержит термин «дискурс». Привлекает к себе внимание

© Иванова С.В., 2012

- ✓ дискурс как таковой, его категории;
- ✓ дискурсивные практики как основные речевые модели в рамках дискурса PR, рекламы, масс-медиа, политики.

Филологическое знание развивается сейчас таким образом, что даже традиционные объекты лингвистических исследований помещаются в рамки дискурса. Так, описание семантики и семантических процессов обычно рассматривается в рамках различных дискурсов. Неоценимый материал для исследования проблем семантики заимствований представляет собой язык в области рекламного бизнеса. Неповторимый язык копирайтеров «Рунглиш» или «Глобиш» дает массу интересного для исследователя-семасиолога. Примеры таких единиц настолько многочисленны, что открыт не один сайт, где зафиксировано подобное использование языка. В качестве примеров можно привести *эпик фейл* (грандиозный провал), *порешать косты* (составить смету), *топофмайнд* (чуть более чем очевидный), *челлендж* (вызов). Однако дело не ограничивается только отдельными лексическими единицами – в ходу целые предложения, в которых английский и русский смешиваются и предстают как реализация нового языка «рунглиш», например: *Давайте пошэрим наши инсайты, Я тебя услышал, Я не могу ходить и всех возбуждать!* (в смысле, сами должны работать, без стимуляции аккаунтом), *Очень дженерик, Мы не хэппи, Я к вам вернусь* (Я отвечу Вам позже), *Если вы с этим ОКЕЙ, то мы тоже!, Какой у нас ризон ту билив?, Я счастлив с этим.* При этом, как свидетельствуют данные примеры, нарушаются правила сочетаемости, управления единиц в рамках синтаксических единиц. Часть единиц строится по продуктивным морфологическим моделям английского языка: *улучшайзинг*. Многие английские единицы, причем отдельные лексемы, так и словосочетания, обрастают русскими морфологическими показателями: *перетумачить, пушить* (продвигать), *тудейка* (то, что нужно сделать сегодня), *апрувить* (утверждать), *прочекать* (проверить), *отфидбэчить* (дать отзыв), *снегошиировать* (провести переговоры), *пошерить* (поделиться), *емельнуть* (отправить электронное письмо)<sup>2</sup>.

Какие из этих единиц останутся в русском языке, какие уйдут – сказать трудно, однако исследование подобного плана на предмет расширения базы языка или, наоборот, загрязнения языка и доведения его до «нервного срыва» (М.А. Кронгауз) – это то, над чем наряду со многим другим, работают современные лингвисты. Множественные заимствования даже в тех случаях, когда родной язык располагает своими собственными испытанными временем средствами, составляет проблему, характерную не только для русского языка. Кроме того, на ее решение брошены не только силы лингвистов – ее пытаются решить во многих странах административно, определяя языковую политику страны.

<sup>2</sup> Примеры заимствованы с Интернет портала: URL: [http://a-k-75.narod.ru/navigatsiya\\_po\\_saitu/biblioteka/stati/runGLISH\\_razgovornik/](http://a-k-75.narod.ru/navigatsiya_po_saitu/biblioteka/stati/runGLISH_razgovornik/) (дата обращения 20.03.2012).

Чрезвычайный интерес для лингвистов составляют семантические процессы, которые затрагивают лексические единицы в рамках различных дискурсов. Превращение слов, в том числе и конкретной семантики в слова-амебы, то есть лексические единицы без конкретного содержания, – составляет одно из типичных явлений политического или рекламного дискурса. Этот процесс способствует превращению слова в сильное воздействующее на адресата средство. Яркими примерами данного феномена являются единицы *freedom, progress, challenge, etc.* Так, в «Longman Dictionary of Contemporary English» *democracy* определяется как: 1) a system of government in which every citizen in the country can vote to elect its government officials; 2) a country that has a government which has been elected by the people of the country; 3) a situation or system in which everyone is equal and has the right to vote, make decisions etc. (LDCE). Таким образом, демократия интерпретируется как некая система политической власти, которая предполагает допуск граждан к управлению страной посредством голосования и равенство всех перед законом. Тем не менее, в дискурсе президента Б. Обамы *democracy* употребляется как синоним таких понятий, как «a well-functioning society», «security», «liberty», «property», «trade», «free trade», «free economy», «freedom of speech», «freedom of religion» [Садуов 2011]. Нет сомнения, что все эти понятия могут быть составляющими понятия «демократия», но, тем не менее, оно не может быть сужено до таких значений. Соответственно, понятие демократии становится контекстуально-связанным и отходит от своей словарной дефиниции.

Сходные процессы касаются и лексемы *challenge*. Она определяется как: 1) something that tests strength, skill, or ability, especially in a way that is interesting; 2) when someone refuses to accept that someone or something is right and legal; 3) when someone tries to win something or invites someone to try to beat them in a fight, competition etc (LDCE). Однако в политическом дискурсе *challenge* используется настолько широко, что теряет свой денотат, означая любую проблему, которая стоит перед президентом или правительством:

E.g. *To meet the challenges of the 21st century – from terrorism to nuclear proliferation; from pandemic disease to cyber threats to crushing poverty – we will strengthen old alliances, forge new ones, and use all elements of our national power.*

Та же тенденция характеризует такие лексические единицы, как *terrorism, progress, opportunity, global, change, etc.* Все они теряют словарную четкость. В этом плане довольно интересно, что следующий пример относится к 1965, но он вполне вписывается и в современный контекст:

E.g.: *Our nation tonight is engaged in defense of freedom in a brutal and bitter conflict in Vietnam* (NYT, 01.27-28, 1965).

Другой семантический процесс предполагает изменение в оценочности с одного знака на другой. Ярким примером этого является глагол *to harbor*, который, согласно словарю, в основном используется в отрица-

тельных контекстах. Так, Oxford American Dictionary определяет глагол *to harbor* как «a place on the coast where vessels may find shelter, esp. one protected from rough water by piers, jetties, and other artificial structures fishing in the harbor | the westerly wind kept us in harbor until the following afternoon ■ figurative a place of refuge the offered harbor of his arms 2. har-bor [trans.] 1) keep (a thought or feeling, typically a negative one) in one's mind, esp. secretly she started to harbor doubts about the wisdom of their journey 2) give a home or shelter to woodlands that once harbored a colony of red deer ■ shelter or hide (a criminal or wanted person) he was suspected of harboring an escaped prisoner ■ carry the germs of (a disease) 3) [intrans.] archaic (of a ship or its crew) moor in a harbor he might have harbored in San Francisco». Однако в настоящее время данный глагол теряет отрицательный заряд (*to harbor terrorists, Al Qaeda members, extremists* или по отношению к отрицательным эмоциям *to harbor malice, envy*) и меняет его на положительный, используя синонимично лексическим единицам *to cherish, to experience*.

E.g.: *Voters have little choice but to harbor high hopes that a new mayor will improve matters. Newark is currently <...> going to be a challenge* (NYT, 01.30.2007) (пример взят из [Мансурова 2009: 20]).

Кроме того, лингвистов интересуют лексические единицы, которые возникают в рамках того или иного типа дискурса, указывая на вновь возникающие или уже давно существующие, но не имевшие вербального воплощения понятия и явления окружающей действительности. Например: *Tea-partyers* (the name of a group of people who support the political movement of today but bringing back the memories of the famous Boston Tea party), *optics* (the way a situation is perceived by the general public; how things look), *headlines* (the style of language used in newspaper headlines, which tries to save space by leaving out words such as 'the'; for example 'PM hails breakthrough in pay talks'), *knock and drag* (v. phr. to go door to door on an election day in search of favorable voters to escort to voting stations), *Obamania* (referring to the original euphoria in political circles outside the USA when the first African American was elected president of the US), *Baracknophobia* (negative feelings about U.S. presidential candidate Barack Obama, particularly those based on racism or unfounded rumors)<sup>3</sup>.

В этом отношении остро встает проблема языковой моды и ее осмысление исследователями. Небезынтересно, но мода на языковые единицы меняется. Что управляет этим процессом, где та норма, которая не должна нарушаться – вот вопросы, которыми задаются лингвисты.

В настоящее время на разных стадиях оформленности находятся целые новые **предметные области лингвистики**:

➤ развитием лингвистики текста стала в настоящее время лингвистическая экспертиза текста;

<sup>3</sup> См. сайт URL: <http://www.wordspy.com/index/TheWorld-Politics.asp> (дата обращения 23.03.2011).

➤ в новое направление оформляются исследование языка сети Интернет. Соответственно, в настоящее время можно уже говорить об Интернет-лингвистике;

➤ язык вкуче с различными знаковыми системами становится поликодовой системой. Соответственно, лингвисты расширяют поле исследовательского поиска, выходя на невербалику в языковой коммуникации, креолизованные тексты, если речь идет о письменных текстах, поликодовые тексты, когда в тексте оказываются задействованными несколько знаковых систем: видеоряд, изобразительный ряд, цветоряд, музыкальный ряд, звукоряд.

Смена объекта исследования повлекла за собой изменения **исследовательской проблематики**. Современная проблематика предполагает интерес к языковой личности и к тем проблемам, которые возникают в связи с этим. Понимание языковой личности как этнокультурной идентичности обуславливает дальнейшее развитие таких направлений лингвистических исследований, как

✓ лингвокультурология, которая ориентирована на описание культурно-языковой специфики и социо-культурной компетенции;

✓ лингвометафорология, которая отражает специфику процесса познания и его вербального оформления как когнитивной метафоры;

✓ концептология, которая дает возможность проследить за тем, как складывается ментальный лексикон, вырастают понятийные, ценностные и образные составляющие концептуальных образований;

✓ лингвисты обратили свое внимание на языковые средства выражения эмоций, что способствовало появлению лингвистической эмотиологии;

✓ идея о языке как знаковой системе питает развитие лингвосомиотических исследований.

На глазах меняется **методология** лингвистических исследований. Во главу угла современных исследований ложатся идеи

✓ корпусной лингвистики, когда возможным становится исследование громадных эмпирических массивов, выявление закономерностей на большом в количественном отношении практическом материале;

✓ дискурсивной лингвистики, использующей контент-анализ, который позволяет проводить количественные подсчеты в рамках целых текстов, сравнивать полученные данные и приходиться к верифицируемым выводам;

✓ семиотики, которая ставит в центр исследований знак. Соответственно, кодирование занимает ведущее место в исследовательских практиках языковедов. Язык понимается как код и существует он, соответственно, в семиосфере. Будучи связанным с культурой лингвокультурного сообщества, он образует лингвокультурный код;

✓ моделирования языка, то есть представления его или его проявлений в терминах модели, что соответствует желанию многих поколений лингвистов создать целостную модель языка. В этом отношении психо-

лингвисты, пожалуй, более других приблизились к решению данной задачи, предлагая математические формулы представления решения поставленных перед собой задач.

В конечном итоге, то, что характеризует современную лингвистику – это полипарадигматизм, то есть привлечение нескольких парадигм, и многоаспектность, то есть комплексность анализа. Интегативность – вот то, что в настоящее время востребовано в лингвистике и пока не находит конкурирующего подхода [Иванова, Самигуллина 2009]. Обзор современных исследований еще раз с очевидностью свидетельствует: время «чистой» лингвистики прошло. Возможно, оно еще вернется, но пока что бал правит идея конвергенции лингвистического и экстралингвистического знания.

### **Литература**

1. Иванова С.В., Самигуллина А.С. В многомерном пространстве языкознания и за его пределами: интегативность *in actu* // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 3 (I). Том 14. – С. 1181-1189.
2. Мансурова А.И. Манипуляция общественным сознанием посредством СМИ: Автореф. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2009. – 26 с.
3. Садуов Р.Т. Лингвокультурный и семиотический анализ особенностей структуры и содержания политического дискурса Барака Х. Обама: Автореф. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2011. – 26 с.

**Иманкулова С.М.**

*(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)*

### **ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА В ТРУДАХ РУССКИХ ТЮРКОЛОГОВ**

### **GRAMMATICAL DESCRIPTION OF THE KAZAKH LANGUAGE IN THE WORKS OF RUSSIAN SPECIALISTS IN TURKIC PHILOLOGY**

*The grammatical description of the works of Russian specialists in Turkic philology such as N.I. Ilmisky, M.A. Terentyev, P.M. Melioransky, V.V. Katarinsky are given in the article. These linguists investigated the grammar of the Kazakh language and made a contribution to the formation of the morphology of the Kazakh language and its development.*

*Key words: Turkic philology, the grammar of the Kazakh language, morphology.*

В последнее десятилетие возросла потребность в изучении трудов русских тюркологов, имеющих непосредственное отношение к формированию казахского языкознания, что позволяет по-новому осмыслить и оценить их работы с позиций сегодняшнего дня в соответствии с динами-

кой языковых и социально-культурных процессов. Между тем такое научное наследие требует полного анализа и раскрытия значения ключевых работ русских тюркологов, представивших грамматическое описание казахского языка. Так, специальному исследованию подверглись фонетика и синтаксис казахского языка как отдельная область исследования в трудах В.В. Радлова и П.М. Мелиоранского. В настоящей статье рассматриваются грамматические труды о казахском языкознании, написанные во второй половине XIX века Н.И. Ильминским, М.А. Терентьевым, П.М. Мелиоранским, В.В. Катаринским, и их вкладе в формирование морфологии казахского языка и ее развитие с практической точки зрения.

Если рассматривать богатое научное наследие этих ученых-тюркологов как с позиции того времени, так и с позиции современности, то представляется несомненным, что именно они, хоть и на русском языке, заложили основу казахского языкознания, и тем самым внесли большой вклад в развитие казахского языкознания.

Научные предпосылки и выводы русских исследователей можно охарактеризовать следующим образом. Так, материалы, представившие собой основные формы морфологии, были образованы с помощью слов, служившие средством общения во время устной беседы с представителями казахской национальности, что позволяет говорить об особой бережливости и внимательности ученых к языку. На наш взгляд, ценность трудов русских ученых заключается именно в этом. Если бы ученые, не выходя из своего кабинета, по-своему систематизировали отдельные области казахского языкознания, это бы не представилось внушительным и естественным, так как природа языка требует внимательного отношения к нему. Очевидно, что использование подобного метода необходимо и современным исследователям.

Известно, что до конца XIX века сформировалось понятие об этимологии как одном из разделов грамматики, объектом исследования которого было изучение основных правил фонетики и морфологии. В трудах ученых-авторов морфология по обозначенному понятию представлена была как «этимология» и в нее были включены и фонетика, и морфология. Одним из противоречивых и спорных моментов явилось то, что при делении слов на части речи исследователи взяли за основу образец классификации слов в русском языке, это деление слов на две большие группы – склоняемые и спрягаемые, т.е. именные и глагольные.

Все изменяемые слова были разделены на имя и глагол, напротив, неизменяемые – на частицу. При этом частицу, по подобию русского языка, рассматривают как несклоняемое слово, и включает в нее наречие, послелог, союз, междометие.

В своих трудах и Н.И. Ильминский, и М.А. Терентьев, и П.М. Мелиоранский, и В.В. Катаринский части речи классифицируют по-разному. Например, таким образом, классифицировали части речи Н.И. Ильминский (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, ме-

стоимение, глагол), М.А. Терентьев (имя, имя прилагательное, местоимение, числительное, союз, послелог, наречие, междометие, глагол), П.М. Мелиоранский (имя, местоимение, глагол, имя числительное наречие, союз, послелог, частица), В.В. Катаринский (имя существительное и имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, послелог, союз, междометие), проанализировав согласно своим соображениям. То, что аффиксы подразделяются на «окончание», «послелог», «частицу», позволяет предположить, что эти ученые, будучи представителями другой национальности, не могли глубоко постичь природу исследуемого языка.

Как выяснилось, изучение морфологии как области казахского языкознания в исследованиях ученых берет свое начало с трудов их предшественников, заложивших основу грамматики тюркских языков, а именно, это «Общая грамматика турецко-татарского языка» М.А. Казембека, и «Грамматика алтайского языка», это позволяет говорить о том, что исследователи обращали особое внимание на внутренние закономерности казахского языка.

Учеными были охвачены все категории глагола, который имеет сложную структуру среди других частей речи. Залог, по определению Н.И. Ильминского – это «тюркская формация», М.А. Терентьев характеризует его как «вид», в то время как П.М. Мелиоранский и В.В. Катаринский обозначили эту категорию термином «залог», и в современном казахском языке выделяются все 4 вида залога: понудительный, страдательный, возвратный, взаимный.

Наблюдается, что в трудах исследователей в описании категории наклонения нет определенной последовательности. Например, автор «первой грамматики» Н.И. Ильминский выделяет изъявительное, условное и повелительное наклонение, в то время как М.А. Терентьев – только повелительное и условное наклонение, и это не обозначается термином «наклонение». Между тем, П.М. Мелиоранский и В.В. Катаринский эту категорию называют термином «наклонение» и, во-первых, выделяют условное и повелительное наклонение, во-вторых, не только обозначают 7 видов наклонения, но и анализируют способы их образования.

В.В. Катаринский выдвигал предположения о тесной связи категории времени с категорией наклонения, особенно о том, что изъявительное наклонение не имеет грамматические формы, свойственные ему, и учитывая, что показатели времени могут служить его окончанием, рассматривает изъявительное наклонение вместе с категорией времени. Мы присоединяемся к мнению о том, что по сравнению с категорией наклонения категория времени имеет весьма широкий диапазон значений. Все действия, которые происходят в окружающей нас действительности, обязательно рассматриваются в тесной связи со временем. Если не будет показано время определенного действия, то мы потеряли бы пространство времени.

Все ученые, труды которых являются объектом нашего исследования, 2 лицо единственного числа повелительного наклонения относили к основному корню глагола. Ученые, исследующие тюркские языки, не исключают, что и в языке Орхон-Енисейских надписей и в фактах кыпчакских памятников XIV века все корневые формы глагола понимались как формы II лица повелительного наклонения. И в труде М.А. Казембека, и в «Грамматике алтайского языка» представлено такое описание.

В современном казахском языке принято следующее определение: «простая форма единственного числа повелительного наклонения – не корневая форма глагола, а нулевая форма. Корень глагола – это форма его корня в первозданном виде, простая форма 2 лица повелительного наклонения – форма в парадигме, оба представляют собой омоформу. В первом выражено повелительное значение корня, т.е. лексическое значение, во втором – грамматическое значение, выражающее повелительное значение».

В ходе исследования мы выявили некоторые сходства выражения форм наклонений в труде В.В. Катаринского с исследованиями А. Байтурсынова – ученого, заложившего основу казахского языкознания.

Например, то, что у В.В. Катаринского называется «уступительным наклонением», А. Байтурсынов обозначает как «наклонение, выражающее встревоженное состояние», или «предупредительная» форма сослагательного наклонения – «наклонение, выражающее уверенность», кроме того, в труде А. Байтурсынова выделяется особая форма сослагательного наклонения «наклонение, выражающее состояние обиды и огорчения», которому может соответствовать «наклонение, выражающее состояние терпеливости», сомнительное наклонение у А. Байтурсынова представлено как «наклонение, выражающее какое-то противоречие», форма сослагательного наклонения как «наклонение, выражающее некоторое предположение».

Кроме того, некоторые особенности наблюдаются и в спряжении 2 лица повелительного наклонения. Например, в современном языке показатели вежливой формы 2 лица единственного числа *-сыз, -сіз* у исследователей представлены в спряжении наклонений во 2 лице множественного числа.

По П.М. Мелиоранскому отсутствие специальных показателей 1 лица повелительного наклонения и 2 лица сослагательного наклонения можно считать отличительной особенностью.

Впервые о вспомогательных глаголах в казахском языке написал Н.И. Ильминский. Затрагивая вопрос о спряжениях глаголов, он пишет о том, что глаголы делятся на простые и составные, и образуются с помощью вспомогательных глаголов, сочетающихся с причастиями и деепричастиями. «Собственно вспомогательными должно назвать глагол существ., который имеет только следующие формы: *ды, едім, екен, емес* и *болу*, который имеет все формы и времена» и подтверждает свои мысли анализом вспомогательных глаголов. При этом автор отмечает, что «сложные

идеи в глаголе, выражаемые у нас придаваемыми к глаголу предлогами, в киргизском (т.е. казахском) языке выражаются сопоставлением нескольких глаголов. При этом глаголы удерживают свое лексическое значение. Но есть несколько глаголов, которые в подобных случаях теряют вовсе или почти вовсе свое отдельное значение и получают особенное значение. Такие глаголы мы признаем также вспомогательными. К этой категории отнесем следующие глаголы: *туруу, жатуу, отыруу, жүрүү, калуу, алуу, тастау, кетүү*». Далее он останавливается на том, что некоторые глаголы сохраняют свое лексическое значение, в то время как другие – теряют его, приобретая при этом другое, особое значение. Именно такие глаголы ученый называет вспомогательными и описывает их значения.

В трудах Н.И. Ильминского, П.М. Мелиоранского, В.В. Катаринского вспомогательные глаголы определяются по признаку сохранения полного и неполного значения, в зависимости от чего их подразделяют на два основных вида. К вспомогательным глаголам, не имеющим самостоятельного значения, относят: *ды, едім, екен, емен, емес и болуу*. Напротив, к вспомогательным глаголам, сохранившим неполное значение, относят: *туруу, жатуу, отыруу, жүрүү, қалуу, алуу, тастау, кетүү*.

П.М. Мелиоранский определил, что глагол «быть» образуется от двух корней – от глаголов *е, бол, е: едім, едің, еді, едіңіз, екен, емес* и от формы *емей*, редко употребляющейся в речи. Это означает, что исследователи могли раскрыть значения вспомогательных глаголов в структуре составных глаголов. Таким образом, это дало почву для исследования потенциальных возможностей вспомогательного глагола последователями ученого. Такие ученые, как Н. Созонтов, Г.В. Архангельский, К. Жубанов, Н. Сауранбаев и др., опираясь на классификацию вспомогательных глаголов, представленных в трудах русских исследователей, в дальнейшем развили эту теорию.

В трудах Н.И. Ильминского и В.В. Катаринского изъявительное наклонение рассматривается в тесной связи с категорией времени, при этом не только показывается отношение происходящих действий и поступков к реальной жизни, но и разговорная речь связывается с прошедшим, настоящим и будущим временем и передается с помощью них. Несмотря на то, что М.А. Терентьев выделяет все 3 вида времени, создает путаницу при разделении их на группы с определенным внутренним значением. П.М. Мелиоранский не останавливается специально на категории времени, но при классификации глаголов опирается на их значения. Как выяснилось, внутренняя классификация категории времени была различной и у казахских ученых, исследовавших эту категорию позднее.

Причастие и деепричастие как особые формы глагола также находились в поле зрения ученых. Они имеют свои особенности в отличие от причастий и деепричастий в современном казахском языке. Например, и Н.И. Ильминский, и В.В. Катаринский формы современного сослагательного наклонения *-ғы, -гі+м+кел* дают как формы причастия: *жазғым*

*келеді (хочу писать), жазғың келеді (хочешь писать), жазғысы келеді (хочет написать)*. Значит, это имеет научное основание. М. Кашгари в своем труде указывает на два вида этой формы: во-первых, форма *-ғу* объясняется как глагол, используемый вместо имени, во-вторых, показывает, как с помощью имен образуется изафет. Вместе с тем, рассматриваются и формы деепричастий *-п, -ып, -іп, -а, -е, -й, -ғалы, -гелі, -қалы, -келі*, раскрываются их значения и описываются способы их образования и отнесенность к категории времени. Следует сказать, что формы причастий и деепричастий, представленные в труде В.В. Катаринского, взяты из «Грамматики алтайского языка».

В трудах исследователей казахского языка (за исключением Н.И. Ильминского) представлены и наречия, однако, по причине того, что они как часть речи сформировались значительно позже, отмечаются множество недостатков и пробелов в их описании учеными. Как показывают наши наблюдения, в трудах ученых наряду с наречными словами вперемежку даются местоимения (*қашан? қанша? ешқайда, міне, мінекей – когда? сколько? никуда? вот это* и др.), и модальные слова (*жоқ, әрине – нет, конечно*), и имена прилагательные (*жақсы, биік, алыс – хороший, высокий, далекий*), и имена числительные (*бір рет, екі рет – один раз, два раза*), и союзы (*әлде, бірақ, ғой – или, но, если бы*), и глаголы (*болғаны, келді ғой – быть, пришел же*), и подражательные слова (*әкрең*). Наречия и, более того, смысловые группы слов между собой не разграничиваются. В связи с тем, что в этих трудах даны азы грамматики казахского языка и представлены первые попытки ее описания, недостатки подобного рода следует считать уместным.

Частицы М.А. Терентьев и В.В. Катаринский делят на союзы и послелоги, в то время как П.М. Мелиоранский делит их на 3 смысловые группы: 1. союз, 2. послелог, 3. частица. Однако и здесь есть недочеты. Вспомогательные имена в современном казахском языке даны как вспомогательные слова. Такие недочеты встречаются и в казахском языкознании последующего периода (например, в трудах А. Байтурсынова, К. Жубанова, С. Аманжолова)

Описание междометия как отдельной части речи в тюркских языках и его смысловые группы берет свое начало еще до грамматик А.Н. Кононова и Н.А. Баскакова. Так, термин «междометие» впервые встречается в труде М.А. Казембека (1846) и в «Грамматике алтайского языка» (1869), затрагивается в трудах М.А. Терентьева, П.М. Мелиоранского, В.В. Катаринского, затем – в труде Н. Созонтова, вышедшем в свет в 1912 году, и в лекциях 1927 года Кеменгерова, рассматривавшем междометие внутри синтаксиса.

Тот факт, что В.В. Катаринский рассматривал не только «междометие», но и отдельно внутри междометий разграничивал звукоподражательные слова, обозначая их специальным термином «звукоподражательное междометие», свидетельствует о том, что еще с тех пор природа

современных звукоподражательных слов имела существенное отличие от междометий.

Таким образом, научные воззрения и предпосылки таких известных русских тюркологов, как Н.И. Ильминский, М.А. Терентьев, П.М. Мелиоранский, В.В. Катаринский, подтверждают, что они занимают особое место в истории казахского языкознания и внесли большой вклад в развитие морфологии казахского языка.

### *Литература*

1. Ильминский Н.И. Материалы к изучению киргизского (казахского) наречия. – Казань, 1861. – 49 с.
2. Терентьев М.А. Грамматика турецкая, персидская, киргизская и узбекская. – СПб, 1875. – Кн. I. – 194 с.
3. Мелиоранский П.М. Краткая грамматика казак-киргизского языка. – СПб., 1894. – Ч.1. – 92 с.
4. Катаринский В.В. Грамматика киргизского языка. Фонетика, этимология, синтаксис. – Оренбург, 1897. – 196 с.
5. Казембек М.А. Общая грамматика турецко-татарского языка. – Казань, 1839. – 457 с.
6. Грамматика Алтайского языка / Составлена членами Алтайской миссии. – Казань, 1869. – 364 с.
7. Байтурсынов А. Языкознание. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 446 с.
8. Созонтов Н. Записки по грамматике киргизского языка. – Ташкент, 1912. – 67 с.
9. Архангельский Г.В. Грамматика казахского языка. – Ташкент, 1927. – 63 с.
10. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым, 1966. – 362 б.
11. Аманжолов С. Қазақ тілі теориясының негіздері. – Алматы: Ғылым, 2002. – 366 б.
12. Кононов А.Н. История изучения тюркских языков в России. – М., 1982. – 220 с.
13. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков: Издание второе, исправленное и дополненное. – М., 1969. – 383 с.
14. Баскаков Н.А. Тюркские языки. – М., 1960. – 242 с.

**Инчина Л.Г., Крестиченко А.К.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

### **ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОНЦЕПТАМИ УМИ ГЛУПОСТЬ**

**(на материале русского и английского языков)**

### **THE PECULIARITIES OF THE USAGE OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE CONCEPTS WIT AND STUPIDNESS**

*The problems of cognitive linguistics are discussed in the article. The concepts Wit and Stupidness are the basis for this research. The difference of interpretation of these concepts is the aim of the work.*

*Key words: cognitive linguistics, concept, interpretation.*

Когнитивная лингвистика является одним из актуальных направлений в современном языкознании. Проблема концепта стала центром внимания учёных лишь два десятилетия назад, и на сегодняшний день нет единого понимания этого явления. Проанализировав ряд научных работ, мы пришли к выводу, что концепт, с одной стороны, – это культурный феномен, пропущенный через сознание человека и получивший словесное оформление в языке, с другой стороны, – это само слово со всем его общекультурным и индивидуально-личностным потенциалом. Совокупность концептов образует концептосферу, которая в свою очередь является содержанием языковой картины мира народа или индивида в частности.

Концепты *ум* и *глупость* представляют два полюса характеристики ментальных качеств личности, и их оценка базируется на следующих аспектах в обеих языковых картинах мира:

1) аксиологический аспект (Где ум, там и толк; the great minds of the world; От дурака добра не жди; Fools rush in where angels fear to tread);

2) социальный аспект:

а) положение в обществе (Mind your own business; Дураку и в алтарь нет пуску; Умный тебя поп крестил, да жаль, что не утопил; A fool and his money a soon parted);

б) социальное поведение, представляющее игру (играть дурака – act the fool);

в) самоидентификация индивида (Всяк своим умом живёт; Дураку воля, что умному доля – сам себя губит; Give a fool rope enough, and he will hang himself);

г) возрастные характеристики (Молоденький умок, что весенний ледок; Молодость не без глупости, старость не без дурости; There is no fool like an old fool);

3) счастье / несчастье (Счастье ума прибавляет, несчастье последний отымает; Глупому счастье, умному Бог даёт; God sends fortune to fools);

4) пространственная характеристика:

а) местоположение (доходить своим умом; to be one's wit's end);

б) объём, размер (Умище объёмистый, широкий и глубокий; broadminded).

В русском языке учитываются ещё три разновидности взглядов на личность с социальных позиций:

а) гендерная характеристика (Мужичий ум говорит: надо; бабий ум говорит: хочу; Вольно дурить, чужих жён любить);

б) положение в семье (У богатого мужика уроди Бог сына-дурака);

в) социальное поведение, представляющее выход за рамки норм (Дураку закон не писан).

В английском языке учитывается и научная (медицинская) характеристика: слова *stupid* и *mind* определяются, прежде всего, как результаты действия психических процессов в сознании человека.

Интерпретации данных феноменов у русских и англичан обнаруживают больше сходств, чем различий.

Так, ум для обоих народов это:

1) умственные способности человека, его интеллектуальный уровень, который также подразумевает и нравственную развитость (in one's senses – в своём/ в здравом уме, are you out of your senses? – вы с ума сошли! Learn sense – научиться уму-разуму; double-minded, evil-minded, high-minded, low-minded, small-minded; Много на свете умного, да хорошего мало);

2) ум – верный путь, направление (С ума спятил, да на разум набрёл; взбрести на ум; доходить своим умом; наставлять на ум; не идёт на ум; сойти с ума, своротить с ума – to be one's wit's end, to go mad);

3) орган мышления как место локализации ума (Одна голова хорошо, а две лучше – Two heads are better than one; сходить с ума – to go off one's head);

4) задний ум (Русский человек задним умом крепок; Русак умён, да задним умом; Русский назад умён; Жить задним умом; Умён, да задом; wise after the event);

5) противоречивое явление (double-minded, evil-minded, low-minded, small-minded; pure ум, там и толк; Бес всех умнее, а злой дух).

Однако для русских *ум* также является более самостоятельным и даже опредмеченным явлением, которое даётся природой.

Англичане же рассматривают данное явление больше как результат психических процессов, зависимых от состояния самого человека.

*Глупость* в языковых картинах мира русских и англичан находит больше несоответствий, чем ум.

Как у одного, так и у другого народа *глупость* характеризуется следующими особенностями:

1) чаще получает негативную оценку (С умным браниться – ума набраться, с дураком мириться – свой растерять. Fools rush in where angels fear to tread);

2) может быть «заразной» (Свяжись с дураком, сам дурак будешь; One fool makes many);

3) дурак может быть опасен для самого себя (Дураку воля, что умному доля – сам себя губит; Give a fool rope enough, and he will hang himself).

В обоих языках глупость не рассматривается как определённо отрицательное качество (God sends fortune to fools; На Руси, слава Богу, дураков лет на сто припасено). Однако в русском языке противоречивость дурака выражена более ярко, чем в английском. Более того, дурак опаснее глупого человека (За глупость Бог простит, а за дурость бьют).

Русская глупость – это не столько отсутствие ума, сколько нарушение правил жизни, выход за рамки бытовой нормы (Дураку закон не писан; Из дурака и плач смехом прёт). Дурак оценивается обществом и представлен в различных социальных ракурсах: чаще он обуза и для общества, и для семьи, и для самого себя (Дай дураку волю, а он и две возьмёт; Чужой сын дурак – смех, а свой – смерть).

Русский человек относится со снисхождением и даже с симпатией к дураку, а иногда и возвеличивает его над умным человеком (Дурак завяжет – умный не развяжет; Один дурак, а умных пятерых ссорит; Дурак в воду камень закинет, десятеро умных не вытащат; Глупый про себя согрешит, а умный многих соблазнит).

Особенности развития религиозности русского народа и его отношение к иррациональному началу определили более обширную дифференциацию образа дурака: дурак (имеющий умственные отклонения), Иван-дурак, шут, юродивый (истинный и принимающий вид такового), чудак.

Английское понимание глупого человека более рационально и также (как оценка ума) основано на физиологических взглядах.

Таким образом, русская языковая личность склонна к более эмоциональной оценке ментальной составляющей человека, причём именно в области её «отсутствия». Английский взгляд рационален, но при этом заключает большее количество психических процессов в понимании ума.



Каримова Р.Х.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЛОЖНЫХ СЛОВ  
С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ  
(на материале немецкого языка)**

**STRUCTURAL-SEMANTIC CHARACTERISTIC OF COMPOUNDS WITH  
THE ZOONYMS AS COMPONENTS  
(ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)**

*The article deals with compounds which have the zoonyms as components. Structure as well as semantic features is analyzed in the work.*

*Key words: zoonym, word-building, semantic model, word-building model, compounds.*

Наименования животных представляют собой строительный материал для образования, как новых слов, так и фразеологических словосочетаний. Это объясняется, на наш взгляд, способностью лексических единиц, обозначающих животных, к переосмыслению. Человек, являясь неотъемлемой частью животного мира, с тех пор как он появился на свет, теснейшим образом взаимодействует с окружающей его фауной. В первых письменных источниках любого народа есть неоднократные упоминания о тех или иных представителях животного мира, метафорические сравнения героев этноса с различными животными. Названия животных часто связаны с народной и мифической символикой [Галимова 2004: 8].

В связи с вышесказанным целью нашей статьи является попытка описания семантики сложных слов, компонентом которых являются зоонимы.

Зоонимы как элементы сложных слов несут в себе различную смысловую нагрузку. Частотность зоонимов свидетельствует о нерасторжимой связи человека с животным миром, природой, которые являются неотъемлемыми элементами человеческой культуры и принимают участие в создании языковой картины мира [Каримова 2009: 65].

Среди сложных существительных с элементами-зоонимами значительную часть составляют двухкомпонентные номинации. Наблюдается ряд символов переноса признаков, на основании которых обозначаемое животное сопоставляется с другим животным, обозначение которого входит в состав сложного слова:

а) форма отдельных частей тела – головы, носа, конечностей и др.: Hirschkäfer – ‘жук-олень’ (наличие выростов на передней части головы, напоминающие рога оленя), Hundskorpfaffe – ‘собакоголовая обезьяна’, Schnabelwal – ‘клюворыл’ (рыло кита вытянуто в клюв);

б) внешний вид и повадки животного в целом: Hundsfisch – ‘умбра’ (род рыб, напоминающих способом передвижения собаку), Bärenspinner – ‘медведица’ (бабочка) (гусеницы густо покрыты волосками, отсюда и название);

в) окраска: Katzenbär – ‘панда’, Katzeneule – ‘неясыть обыкновенная’ (окрас, напоминающий кошачий), Fuchsgans – ‘красная утка’, Gänseadler – ‘орлан-белохвост’ (хвост птицы белый).

Такие зоонимы в составе сложных слов называются образными. В основе номинации лежит предикатная метафора.

Согласно проведенному нами исследованию и на основе собранного нами эмпирического материала, в немецком языке в составе наименований зоонимов выделяют следующие семантические модели:

- 1) зооним + зооним;
- 2) зооним + внешний признак;
- 3) зооним + место обитания животного.

Чаще всего встречаются сложные существительные-зоонимы, образованные по первой модели. Из 75 исследованных нами названий животных в немецком языке 36 имеют эту структуру, ср.: Biberhund ‘морской котик’, Biberratte ‘нутрия’, Bärenspinner ‘медведица (бабочка)’, Entenadler ‘подорлик малый’, Hühnerfalke ‘ястреб-тетеревятник’, Wolfshund ‘немецкая овчарка’ и т. д. Объяснить такое сложение двух наименований-зоонимов довольно сложно, часто значение таких слов основано на метафоре.

Слова, образованные по второй модели «зооним + внешний признак», объединяют слова, характеризующие поведение человека, деятельность. В основе этих слов лежит сравнение, описание. В работах И.И. Акимушкина, Б.А. Введенского и Большой Советской энциклопедии мы нашли описания некоторых животных, которые дают объяснения образовавшимся зоологическим наименованиям: Affenpinscher ‘аффенпинчер’ (мордочкой собаки напоминают обезьяну), Dachshund ‘такса’ (так в древности использовали в охоте на барсуков), Waschbär ‘енот’ (принято считать, что перед поеданием зверек «полощет» свою добычу в воде), Springmaus ‘тушканчик’ (тушканчик передвигается исключительно прыжками), Kammeidechse ‘игуана’ (ящерицы имеют хорошо выраженный гребень на голове и на спине), Feuermolch ‘альпийский тритон’ (огненно-рыжее брюшко), Spitzmaus ‘землеройка’ (заостренная мордочка вытянута в виде хоботка), Grubenotter или Klapperschlange ‘тремучая змея’ (на конце хвоста имеется погремок [БСЭ 1952: 501]), Buckelochs ‘зебу’ (характерная особенность – наличие горба), Grunzochse ‘як’ (недовольный як хрюкает, что крупному рогатому скоту не свойственно), Silberlöwe ‘пума’ и т.д.

Третья семантическая модель «зооним + место обитания животного» представлена в нашем материале не столь частотно. В зоологических наименованиях встречаются как компоненты ландшафты, ареалы, местности и среда обитания: Seeschwalbe ‘крачка’, Sumpfbiber ‘нутрия’, Wassermolch ‘тритон’, Teichmolch ‘тритон обыкновенный’,

Erdeichhörnchen 'бурундук', Wassereidechse 'варан', Sumpfbiber 'выдра', Polarfuchs 'песец', Steppenkatze 'манул', Flusspferde 'беремот' и т.д.

Существуют отдельные случаи, при которых объяснить образование зоонимов, не обращаясь к их историческому происхождению, невозможно. Среди исследуемых нами сложных существительных, обозначающих животных, встретились такие, как: Meerkatze 'мартышка', Meerschweinchen 'морская свинка', Maultier 'мул', Maulwurfgrille 'медведка обыкновенная'. Название Meerkatze дословно можно перевести как 'морская кошка', а Meerschweinchen – 'морская свинка', но морская свинка, вовсе мореплавающая. Скорее, компонент Meer означает 'привезенная из-за моря'. Впервые морские свинки были обнаружены в Южной Америке, место обитания мартышек – Африка. Отсюда и название «заморская». В этом случае можно упомянуть о таком явлении, как деэтимологизация или переразложение – потеря смысловой связи слова с основой, от которой оно произошло [<http://slovarfilologa.ru/>]. Внутренняя форма слова перестает осознаваться (ср.: Walfisch 'кит' значит буквально 'кит-рыба'). Зооним Maultier 'мул, гибрид осла и лошади' дословно можно перевести как 'мордастое животное', однако, компонент maul- на самом деле содержит латинскую основу: лат. mulus – 'мул'. Сложное существительное Maulwurfgrille 'медведка обыкновенная' образовано от Maulwurf – 'крот' и Grille – 'сверчок, кузнечик'. Казалось бы, что может быть общего между кротом и сверчком, однако, если обратить внимание на описание медведки, то номинация становится ясной – насекомое обладает необычайно сильными, как для насекомого, передними конечностями и ведёт преимущественно подземный образ жизни. Наряду с названием 'кротовый сверчок', употребляется также 'земляной сверчок' – Erdgrille.

Одну из крупнейших групп сложных слов с компонентами-зоонимами составляют фитонимы. Флористическая лексика отличается разнообразием способов номинации растений, ориентированных на определение свойства самого объекта: лечебные, вкусовые, цветковые, форму стебля или листа и т. д. Человеку свойственна номинация предметов и явлений. Животный и растительный мир всегда были вокруг людей. Наблюдая веками за окружающим миром, человек давал названия растениям, содержащие в себе указание на внешнее сходство, функции и т. д. с животным миром. Так, например, в русском языке встречаются фитонимы заячья капуста, львиный зев, волчья ягода; в немецком языке Gänsekohl, Sperberbaum [Каримова, Ягафарова 2005: 121].

Количество мотивационно-номинативных признаков и последовательность их распределения, в общем и целом совпадают в различных языках. Мотивационно-номинативные признаки растений наиболее полно можно показать на материале сложно-структурных наименований. Сложно-структурные наименования растений подразделяются на эндоцентрические и экзоцентрические (термины, предложенные Блумфилдом) [цитируется мотивационную образованиях сложно-структурных эндоцентри-

ческих В 2010: 243] по: Лайонз информация содержит модификатор опорного компонента. В этой роли могут употребляться наименования животных (Natterwurz – бот. горец змеиный, Hundsrose – бот. роза собачья), растений (Hanfnessel – бот. жабрей), природных явлений (Sternblume – бот. астра).

Экзоцентрические сложно-структурные образования, имеют метафорический и метонимический характер, и они эксплицируются с опорой на наименования частей тела и органов человека и животных (Ochsenherz – бот. анона, Ziegenfuss – бот. сныть); названия природных явлений (Himmelschlüssel – первоцвет, примула) и другие.

В составе фитонимов с компонентами-зоонимами выделяются следующие семантические модели:

- 1) зооним + фитоним;
- 2) зооним + соматизм;
- 3) зооним + действие, выполняемое животным. Эта модель представлена среди фитонимов в немецком языке всего двумя примерами:

Bienensaug (от Biene 'пчела' + saugen 'сосать' – бот. яснотка) и Hirschsprung (Hirsch 'олень' + springen 'прыгать' – бот. корриголя) [Каримова, Ягафарова 2005: 123].

Чаще всего встречаются фитонимы, образованные по первой модели. Например, из 100 исследованных нами названий растений в немецком языке 56 имеют эту структуру: Igelöhre 'сосна приморская', Katzenminze 'котовник', Bärentraube 'толокнянка' (буквально 'медвежий виноград'; ягоды, по форме напоминающие виноград, любят есть медведи), Bockbeere 'черная смородина', Eseldistel 'татарник' ('Distel' – чертополох; сорняковую траву в домашнем хозяйстве поедают ослы), Esellattich 'мать-имачеха', Gänsedistel 'очот', Hundswürger 'цинанхум', Bocksklee 'пажитник' (удлиненная форма бобов, напоминает козы рога), Krötenmelde 'дурман обыкновенный' (от 'Kröte' – жаба; в народной медицине дурман применяют для лечения грудной жабы) и т. д.

Слова, образованные по второй модели «зооним + соматизм» отражают наблюдательность человека, ассоциативные связи, так как в основе лежит сравнение, уподобление: Bärenfuss 'остролист' (в садоводческой литературе XIX века можно встретить название «медвежья лапа», буквальный перевод с лат. 'Branca ursina'; лист растения похож на медвежью лапу [<http://www.freegarden.ru/>]), Bockbart 'козлобородник' (название произошло от др.-греч. τράγος – 'козел' и πάγων – 'борода' и объясняется тем, что отцветшая корзинка растения с незрелыми плодами похожа на козлиную бороду [[ru.wikipedia.org/wiki/Козлобородник](http://ru.wikipedia.org/wiki/Козлобородник)]), Bockshorn 'пажитник' (стручки пажитника по внешнему виду напоминают козы рога), Fuchsschwanz 'амарант' (свисающие соцветия малинового цвета внешне похожи на лисий хвост), Hahnfuß 'лютик' («петушиная нога» из-за причудливой трехраздельной формы листьев), Igelkopf 'ежеголовник' (плоды без ребер собраны в плотные почти шаровидные головки, напоминающие

ежа), Katzenpfötchen 'кошачья лапка' (свое название растение получило из-за нежных бархатистых головок, схожих внешне с кошачьими лапками) и т.д. Большинство слов образовано при помощи соматизмов (частей тела животных), например таких, как Schwanz, Zunge, Kopf, Fuss, Maul.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1. Зоонимы как компоненты в составе сложных существительных ярко и колоритно передают специфику мировоззрения, культуры и традиций носителей языка и относятся к одним из самых древних и распространенных лексических единиц.

2. Семантика сложных существительных с компонентом-зоонимом на основе проанализированного нами эмпирического материала в немецком языке позволяет объединить их в следующие тематические группы: фитонимы; сложные существительные-зоонимы; деятельность человека (с/х, охота, строительство, наука и т.п.); разговорная лексика; грубая, бранная лексика; шутивная, ироничная лексика; специальная терминология.

3. Наиболее многочисленными из выделенных нами групп являются: фитонимы; наименования животных, одним из компонентов которых выступают зоонимы; разговорная лексика и группа сложных слов, отражающих деятельность человека.

4. Среди символов переноса, признаков, на основании которых происходит уподобление предмета или явления с обозначаемым животным можно выделить следующие:

- форма: например, Affenpinscher – 'аффенпинчер' (по форме головы и строению морды напоминают обезьяну), Wockbart – 'козлобородник' (отцветшая корзинка растения с недозрелыми плодами похожа на козлиную бороду); Katzensprung – 'близкое расстояние' (очень короткая дистанция, длиной в прыжок кошки) и т.п.;

- внешний вид и повадки (животного) либо предназначение (предмета): Affenmensch – 'питекантроп' (существо, сочетающее в себе признаки и человека, и обезьяны, «обезьяночеловек прямоходящий»); Maulwurfsarbeit – 'подпольная (подрывная) деятельность' (подземные работы, сходные с жизнью кротов под землей);

- окраска: например, Katzenbär – 'панда' и т.п.

В основе номинации таких слов лежит метафора.

5. В составе сложных существительных с компонентом-зоонимом выделяются следующие семантические модели: зооним + зооним; зооним + внешний признак животного; зооним + место обитания; зооним + фитоним; зооним + соматизм; зооним + действие, выполняемое животным; зооним + уподобляемый предмет.

### **Литература**

1. Акимущин И. Мир животных: насекомые. Пауки. Домашние животные. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Мысль, 1990. – 162 с.

2. Введенский Б.А. Большая советская энциклопедия. – М.: Совр. энци. Т. 12, 1952. – 636 с.

3. Галимова О.В. Этнокультурная специфика зоонимической лексики, характеризующей человека (На материале русского и немецкого языков): Дис. канд. филол. наук: – Уфа, 2004. – 309 с.

4. Каримова Р.Х. О роли зоонимов в словообразовании и фразеологии // Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы. Сборник материалов международной научно-практической конференции г. Стерлитамак, 25-27 ноября / отв. ред. Г.Р. Булгакова. – Стерлитамакская гос. пед. академия им. З.Биишевой, 2009. – С. 59 -66.

5. Каримова Р.Х., Ягафарова Г.Н. Фитонимы с компонентами-зоонимами в разностроительных языках / Коммуникативно-функциональное описание языка. – Уфа, 2005. – С. 121 -127.

6. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. – Едиториал УРСС, Серия: Лингвистическое наследие XX века, 2 изд., 2010. – 544 с.

**Макшанцева Ю.В.**

*(Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в г. Мелеуз, Республика Башкортостан)*

### **К ВОПРОСУ О ЯЗЫКЕ И ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ**

#### **TO THE PROBLEM OF A LANGUAGE AND LINGUISTIC CONSCIOUSNESS**

*The article concentrates on the items examining the language and the linguistic consciousness.*

*Key words: language ability, the relationship of consciousness with the language, "practical consciousness".*

В настоящий момент всё большую значимость приобретают вопросы о том, каким образом человек использует язык, какие психические процессы и какие механизмы обеспечивают функционирование языковой способности. Изучение любого предмета или явления опирается на определенную парадигму, с позиций которой разворачивается мировоззренческая направленность исследования. С одной стороны, психолингвистическая парадигма исследования речевой деятельности достигла того состояния, за которым начинается формирование уже новой научной парадигмы. С другой стороны, сочетание когнитивной, социологической и культурологической направленности исследований последних лет выдвигает на первый план индивидуальные характеристики говорящего субъекта как важную составляющую изучения центральной лингвистической проблемы – человек в языке. Новейшие концепции, сформировавшиеся в результате привлечения к лингвистическому описанию данных из психо-

---

© Макшанцева Ю.В., 2012

логии, культурологии, социологии, философии и ряда других антропоориентированных дисциплин, изменили точку зрения и на традиционный лингвистический подход. Значимость индивидуальных параметров говорящего субъекта в связи с этим существенно возросла. В ряде работ неотделимость языка и субъекта ведется согласно концепции «практическое сознание». Сюда можно отнести и такие маркеры как восприятие, культурные традиции в самом широком значении, а так же сам язык [Быстрицкий 1990].

Идея связи сознания с языком была глубоко разработана еще Гегелем. Согласно его трактовке, сознание представляет собой особую форму выделения субъекта из природной среды через установление отношения к ней посредством слова [Гегель 1937]. Продолжением и развитием этой идеи можно считать свойственное отечественной психологической школе Л.С. Выготского понимание сознания (в его внешнем выражении) как *сознания*, т.е. совокупного социального и культурно-исторического опыта определенного исторически сложившегося сообщества людей [Выготский 1934].

Можно сказать, что сознание проявляется в том, что человек выделяет себя из окружающего мира, отделяет себя, свое «Я» от внешних вещей, а свойство вещей – от них самих. Язык по отношению к сознанию выступает именно как «дом бытия» [Хайдеггер 1993]. Без субъекта, невозможно сознание. Поэтому мы говорим, что сознание обладает «онтологической субъективностью», сознание – индивидуально. Субъективное «Я» дает представление о своей внутренней подлинной сущности, о своей выделенности из среды, формирует систему личностных смыслов, что становится особенно важным с позиций антропоцентрической парадигмы. Необходимо выделение качества субъектности, когда носителями, выразителями и творцами социального качества оказываются сами люди, действующие как субъекты; когда индивидуальные действия конструируются субъектом языка при помощи оценки и интерпретации ситуации, в которой он действует.

#### *Литература*

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., Л., 1934.
2. Гегель Г. Сочинения. – М., 1937. Т. III.
3. Павлова Е. Сознание в информационном пространстве. – М.: Academia, 2007. (Монографические исследования: философия)
4. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. – М.: Республика, 1993.

**Минибаева С.В.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

#### **ОТ БОЖЕСТВА ДО ЖЕЛТОГО КАРЛИКА (КОНЦЕПТ «СОЛНЦЕ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА)**

#### **FROM IDOL TO YELLOW DWARF (CONCEPT "THE SUN" IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD)**

*Concept "the sun" in the Russian linguistic picture of the world is investigated in the article. There are three components in its structure: universal, national and individual.*

*Key words: concept, linguistic picture of the world, universal, national, individual.*

Язык, являясь средством коммуникации, служит для репрезентации мыслей и чувств говорящего. Однако язык располагает такими единицами, которые по природе своей синкретичны, ибо совмещают в своем содержании рациональный и эмотивный планы. Глубина понимания смысла актуализированной значимой языковой единицы зависит от когнитивных, культурных и эмотивных составляющих. Смыслопорождающие единицы языка следует рассматривать не только как дихотомические единицы, но и учитывать их концептуальное содержание, связанное с многочисленными факторами и культурологического, и этнического, и психологического планов. На лексико-семантическом уровне единицами, обогащенными «культурной памятью», являются концепты, воспринимаемые носителями языка не только в уровне смысла, но и на уровне чувств.

Термин «концепт» появился в первой половине XX века благодаря статье С.А. Аскольдова «Концепт и слово» (1928 г.) и был определен автором как мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода [Аскольдов 1997: 67]. Однако до сих пор данный термин не находит однозначного определения. В современной науке можно выделить три основных подхода к пониманию концепта.

1. Концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека (это культурологический аспект; Ю.С. Степанов).
2. Концепт – единица когнитивной семантики (семантический подход; Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев).
3. Концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, то есть концепт выступает в роли посредника между словами и действительностью (Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова) [Маслова 2001: 31-33].

Любое абстрактное явление представлено человеком в языке через систему метафор, понятных и доступных говорящему благодаря личному когнитивному и эмотивному опыту. Иными словами, то, что не поддается наблюдению, поддается сравнению. Если язык отражает особое видение мира, считает Е.С. Кубрякова, то и отражение в нем позиции наблюдателя (или сознательное абстрагирование от нее) соответствует общей субъективности запечатленных и закрепленных в языке концептов [Краткий словарь когнитивных терминов 1996: 90]. Концепты представляют мир в голове человека, образуя концептуальную систему, а знаки человеческого языка кодируют в слове содержание этой системы [Маслова 2001: 35-36]. Концепт многомерен: он универсален и индивидуален одновременно. Каждый из концептов может быть понят и прочувствован. Таких единиц в словаре Ю.С. Степанова насчитывается около пяти десятков, но мы предполагаем, что их гораздо больше.

Концепты являются элементами картины мира и, по мнению Д.С. Лихачева, возникают в сознании как отклик на языковой опыт в целом [Лихачев 1993: 3-10]. Концепты воспринимаются коммуникантом на когнитивном, культурном и эмотивном уровнях, на основе личного и коллективного опыта.

План когнитивного зафиксирован в словарной дефиниции лексемы и заключается в его лексическом значении. План эмоционального связан с понятийным содержанием слова, ибо человек мыслит не языковыми единицами, а образами, в связи с чем каждая лексическая единица в его сознании связана с конкретным кругом позитивных для него или негативных образов.

Рассмотрим универсальный, национальный и индивидуальный планы концепта «Солнце». Толковые словари зафиксировали несколько значений слова. Так, в словаре С.И. Ожегова находим следующие дефиниции: 1. Небесное светило, раскаленное небесное тело шарообразной формы, вокруг которого вращаются Земля и др. планеты нашей Галактики. 2. Свет, тепло, излучаемые этим светилом. 3. То, что является источником, средоточием чего-нибудь ценного, высокого, жизненно необходимое [Ожегов 1983: 664]. В.И. Даль рядом со словом «солнце» ставит народное «солнышко», содержащее положительную коннотацию: Солнце, солнышко – наше древнее светило; величайшее, самосветное и срединное тело нашей вселенной, господствующее силою тяготенья, светом и теплом над всеми земными мирами, планетами [Даль 2002: 609].

Фразеология дает коммуниканту устойчивый оборот «солнце / солнышко моё» для обращения к любимому, близкому, родному человеку. Эта фраза мотивируется тем, что отношения говорящего с адресатом построены на ласке, добре, нежности и любви. Метафорическое содержание возникает на основе ощущений коммуниканта: от адресата ему также тепло и светло, как от солнца. Тепло и свет как физические явления перерастают в тепло и свет как эмоциональные ощущения. Неслучай-

но оборот «солнце / солнышко моё» часто актуализируется в речи родителей по отношению к детям, которые своим присутствием освещают и согревают их жизнь.

Солнце в русской языковой картине мира наделяется человеческими качествами. В отношении Светила можно употребить те же эпитеты, что и в отношении человека: доброе, теплое и т.п.

В астрономии Солнце – центральное тело Солнечной системы, раскаленный плазменный шар, типичная звезда-карлик спектрального класса G2; масса  $M_{\alpha} \approx 2 \cdot 10^{30}$  кг, радиус  $R_{\alpha} = 696$  т. км, средняя плотность  $1,416 \cdot 10^3$  кг/м<sup>3</sup>, светимость  $L_{\alpha} = 3,86 \cdot 10^{23}$  кВт, эффективная температура поверхности (фотосферы) ок. 6000 К. [Энциклопедия для детей 2004: 486]. Карлики – это звезды небольших размеров (от 1 до 0,01 радиуса Солнца) и невысоких светимостей (от 1 до  $10^{-4}$  светимости Солнца) с массой  $M$  от 1 до 0,1 солнечной массы. Бывают карлики красные и белые [Там же].

Итак, Солнце – это звезда-карлик. Проанализируем образ «карлик» в рамках концепта «Солнце». Карлик – человек неестественно маленького роста [Ожегов 1983: 238]. Солнце, дающее свет и жизнь всему живому на Земле, всего лишь маленький желтый карлик. Указанный смысл реализуется в речи, во фразеологической семантике. Обращение «солнце / солнышко моё» актуально для говорящего до тех пор, пока он испытывает в отношении адресата положительные эмоции (свет и тепло от солнца = свет и тепло от человека). Как только эмотивный план отношений переходит в отрицательный вектор (безразличие, ненависть, отвращение), солнце перестает светить, греть и превращается в маленького желтого карлика. Адресант перестает употреблять в отношении адресата фразу «солнце / солнышко моё». Положительное эмоциональное состояние уходит из жизни субъекта, как Солнце уходит с небосвода за горизонт. Образ Солнца трансформируется в сознании субъекта – подвергается трансформации и его языковая репрезентация: из лексикона исчезает фраза «солнце / солнышко моё». Таким образом, индивидуальный пласт концепта «Солнце» позволяет увидеть представление в языке диаметрально противоположных эмоциональных состояний: любви, обожания и ненависти, отвращения. Такое индивидуальное видение концепта «Солнце» стало возможным в связи со спецификой единиц культурологического плана.

Национальная составляющая концепта «Солнце» окрашена положительной коннотацией, что зафиксировано, например, в пословицах и поговорках [Пословицы русского народа].

Солнце выступает мерилем всего на Земле: ясного дела, Солнце всё высветит, от него не скрыться (*Видимо дело, как солнце на небе*); без Солнца беда (*Солнце за лес – казацкая радость*).

Народ издревле уважительно относился к Солнцу (*Солнце – князь земли, луна – княжна*).

Человек уподоблял Солнцу всё самое дорогое в жизни (*Сын да дочь – ясно солнце, светел месяц; При солнце тепло, а при матери добро*).

Солнце – начало нового дня, новых забот, позволяющих забыть старые беды (*Мать плачет, что река льется; жена плачет, что ручей течет; невеста плачет – как роса падет; взойдет солнце – росу высушит*).

На Солнце надеялись, как на отца родного; появление солнца рассматривалось как освобождение от бед и невзгод (*Придет солнышко и к нашим окошечкам; Взойдет солнце и к нам на двор; Заглянет солнце и в твоё оконце; Взойдет солнце и над нашими воротами*).

Солнце изначально являлось для русского человека мериллом добра и справедливости, но люди понимали, что *И на солнце есть пятна / И солнце не без пятен*. Это позволяло им относиться терпимее к своим недостаткам и недостаткам окружающих их людей. И вместе с тем Солнце для русского человека остается неким божеством, дающим жизнь и благодать на Земле.

Таким образом, анализ концепта «Солнце» показал, что структурно в нем можно выделить три составляющие: универсальную, национальную и индивидуальную. Четко прослеживается семантическая связь: Светило – Божество – Человек.

#### Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность: Антология. – М., 1997.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М., 2002.
3. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996.
4. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известие АН. Сер. лит. и яз. – Т. 52. – № 1. – 1993.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2001.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1983.
7. Пословицы русского народа: сборник В.И. Даля. – М., 2004.
8. Энциклопедия для детей. Т.8. Астрономия. – М.: Аванта+, 2004.

Мухина Н.Б.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

#### «ЦЕЛЬ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

#### THE GOAL THROUGH COGNITIVE LINGUISTICS

*The article deals with the possibility to study the goal as a component of speaker's speech activity from the point of view of a cognitive approach. The author gives a description of the preverbal stage of speech activity to which the goal is referred through addressing to a frame and script as components of a hierarchal organization of language and extra-language plan of the speaker's experience.*

*Key words: goal, speech activity, knowledge, frame, script, strategy, tactics, result.*

Современный этап в лингвистической науке характеризуется актуализацией проблемы изучения сосуществования языковых и внеязыковых факторов как основы развития и взаимопонимания в условиях речевого взаимодействия. Языкознание обращается к экстралингвистическому контексту употребления языка и распространению когнитивного подхода к исследованию языковых явлений.

С точки зрения когнитивистики, центральной проблемой является построение модели языковой коммуникации как основы обмена знаниями. Успешное осуществление коммуникации предполагает знание языка и принципов речевого общения. Совершенно очевидно, что каждый речевой акт характеризуется не только многообразием языковых знаков, с помощью которых взаимодействуют коммуниканты, но и рядом категорий, являющихся одними из ведущих в условиях репрезентации говорящим языковой действительности. Полноправное место в ряде таких категорий занимает цель речевого действия говорящего. В задачи настоящего исследования входит анализ компонента «цель» в организации речевой деятельности говорящего с позиций когнитивного подхода.

Рассматривая речевую деятельность в «широком контексте человеческой деятельности вообще» [Залевская 2000: 31], Л.С. Выготский и его последователи указывают на целенаправленный характер и структурность речевой деятельности, позволяющей использовать при фиксированной цели различные способы ее достижения и по ходу выполнения намеченного плана изменять эти способы соответственно изменившейся обстановке [Леонтьев 1970: 29].

В условиях протекания коммуникативного взаимодействия несомненный интерес в сфере организации речевой деятельности представляет процесс воссоздания ее доречевой фазы, направленной на достижение цели вступления говорящим в речевой контакт. Исходя из утвержде-

ния о целенаправленном характере речевой деятельности, возникает вопрос о статусе цели в ее системе.

Цель в коммуникации представлена в виде объективного фактора речевого взаимодействия, функционирующего после осознания говорящим причин вступления в речевой контакт и прогнозирующий возможный результат речевого действия. Таким образом, исследование цели способствует выходу во внеязыковую сферу функционирования речевой деятельности, которую вслед за Е.С. Кубряковой, называют «превербальным» этапом [Кубрякова 1986: 15]. «Превербальный» этап образуется из ряда факторов внелингвистического плана, играющих существенную роль в процессе речевого образования. К таковым причисляют: мотив, цель, стратегию, тактику. Предполагается, что в ходе построения речевого действия адресант последовательно реализует каждую из представленных составляющих превербального этапа речевой деятельности, которые функционируют в условиях тесного взаимодействия.

Любая речевая деятельность начинается с мотива, цели говорящего, далее следует система конкретных речевых операций, способствующих реализации поставленной цели, и завершается речением определенным результатом, связанным либо с достижением коммуникативной цели, либо с коммуникативной неудачей. Осознав мотив в качестве причины вступления в контакт, говорящий ставит перед собой определенные цели, условия достижения которых описываются в терминах стратегического планирования. Стратегия – «совокупность запланированных говорящим теоретических ходов, направленных на достижение цели» [Клюев 2002: 18]. Одной и той же цели подчинены несколько видов стратегий, эффективность реализации которых обусловлена ситуативными характеристиками процесса речевого взаимодействия. Задача описания речевых стратегий заключается в отборе номенклатуры типовых тактик, реализующих конкретную речевую стратегию.

«Одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [Иссерс 2002: 110] называют коммуникативной тактикой. Необходимо обратить внимание на динамический характер коммуникативной тактики. В процессе ведения разговора тактика говорящего может меняться в зависимости от условий коммуникации, полученных сведений, смены психологического состояния адресанта, что обеспечивает гибкое оперативное реагирование на ситуацию» [Иссерс 2002: 110].

В контексте когнитивного описания речевого функционирования возникает вопрос о схематическом представлении условий достижения поставленной цели, о принципах организации категорий превербального этапа речевой деятельности. Этим фактом обусловлено описание данного этапа через обращение к фрейму и сценарию, как компонентам иерархической организации хранимого говорящим опыта языкового и внеязыкового плана.

Фрейм предстает в качестве структуры данных для представления стереотипной ситуации (Minsky 1975). Если ситуация представлена не как

набор данных, а видится с точки зрения перспективы последовательных шагов, мы выходим за грани фрейма и имеем сценарий. В данной связи фреймы предстают как структуры знаний, относящихся к часто происходящим ситуациям, при этом сценарий, трактуемый как формализованное описание стандартной последовательности фактов, определяющих типичную ситуацию предметной области [Литвинцева 1990: 56], используется для объяснения структур знаний, которые представлены большими последовательностями событий, связанных между собой каузальными цепочками [Ungerer, Schmid 1997: 217].

При таком подходе имеет смысл рассматривать фрейм «цель» в виде последовательности действий, осуществляемых говорящим в процессе мыслительной обработки исходной информации, которой он владеет на момент вступления в речевой контакт. Обязательным условием существования фрейма служит его развернутый характер, представленный в виде сценарного описания. Так, сценарий реализации цели может выглядеть следующим образом:

*Схема 1. Сценарий [Реализация цели речевого действия говорящего].*

*Общая стратегия > частная стратегия > тактика (прямого выражения / косвенного выражения) > результат (ожидаемый / коммуникативная неудача).*

Данная схема представляет обязательный номенклатурный состав категориального исполнения сценария [Реализация цели речевого действия говорящего]. Фрейм «цель речевого действия» предстает в виде взаимосвязанной и взаимообусловленной системы, в которой все ее компоненты оказываются в равной степени важны. Если понимать речевую стратегию как совокупность речевых действий, направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или два действия, которые способствуют реализации стратегии. Стратегия и тактика, как правило, выражают отношения видовых и дифференциальных признаков. В целом, категория «общая стратегия», представленная в виде стратегии, которая на данном этапе коммуникативного взаимодействия является наиболее значимой с точки зрения иерархии мотивов и целей, находит свое выражение в ряде стратегий частного плана. Частная стратегия, накладывая ограничения на вывод общей, является одним из приемов реализации общей стратегии.

В ходе реализации целевой составляющей речи перед говорящим встает вопрос выбора самого приемлемого в конкретной ситуации тактического хода. «Тактика» может быть представлена в виде альтернативного использования категорий «тактика прямого выражения» и «тактика косвенного выражения». Обращение к одной из них обусловлено изучением «функционирования знаков в реальных процессах коммуникации с учетом условий, при которых происходит процесс коммуникации» (Арутюнова, Падучева 1985).

Включение в рассматриваемый сценарий категории «результат» обусловлено тем фактом, что проверка правильности и эффективности применения стратегических, тактических и языковых средств реализации

заданной цели может осуществляться в условиях ее соотношения с результатом. Под результатом деятельности понимают «ее последствия, как-либо сказывающиеся на субъекте действия, его объекте или ситуации в целом» [Князев 1994: 17]. При этом могут наблюдаться случаи обнаружения, как желаемого эффекта, так и коммуникативных неудач, обусловленных рядом факторов внеязыковой действительности.

Раскрытие когнитивного потенциала фрейма «цель» способствует рассмотрению возможностей его развертывания на примере «побудительной» цели [Киселева 1978: 149] речевой деятельности адресанта. Побудительная цель задает участие адресата в изменении окружающего мира, побуждая его к реакции на содержание высказывания. Говорящий выполняет речевое действие под давлением внутренних или внешних обстоятельств, связанных для него с ситуацией общения. Речевое действие говорящего в рамках реализации побудительной цели способно вызывать как речевую, так и неречевую реакцию адресата, и направлено, как правило, на изменение неречевого поведения слушающего.

Примером реализации побудительной цели может служить отрывок из произведения J.D. Salinger "The Catcher in the Rye". Младшая сестра стремится уговорить брата не убежать из дома: *Don't go away, Phoebe whispered. – Wait'll they're asleep. <...> If you go away, you won't see me in the play* (Salinger, 182). Для того чтобы заставить брата не убежать из дома, сестра прибегает к общей стратегии уговаривания, которая нашла свое решение в реализации частных стратегий просьбы в условиях обращения к тактике прямого выражения, обусловленной употреблением формы повелительного наклонения (*Don't go away*) и угрозы, в качестве тактики косвенного выражения общей стратегии уговаривания (*If you go away, you won't see me in the play*). Результатом такого решения является поведение адресата (в данном случае брата), который распознает цель сестры, что очевидно из его обещания скоро вернуться.

Реализация побудительной цели речевого действия говорящего в данном примере находит свое решение в следующих таблицах:

**Табл. 1.** Сценарий [Реализация побудительной цели речевого действия говорящего]: *Don't go away, Phoebe whispered. – Wait'll they're asleep. <...> If you go away, you won't see me in the play.*

<i>Don't go away.</i>	
<b>Общая стратегия</b>	Уговаривание
<b>Частная стратегия</b>	Просьба
<b>Тактика</b>	Прямое выражение
<b>Результат</b>	Ожидаемый
<i>If you go away, you won't see me in the play.</i>	
<b>Общая стратегия</b>	Уговаривание
<b>Частная стратегия</b>	Угроза
<b>Тактика</b>	Косвенное выражение
<b>Результат</b>	Ожидаемый

В данном примере героиня обращается к тактикам прямого и косвенного выражения с целью реализации побудительной цели. Функционирование упомянутых тактик обусловлено дихотомией «значение: смысл» в системе речевой организации высказывания. В ходе организации речевого взаимодействия возникает целый ряд факторов языкового и неязыкового планов, которые вынуждают говорящего эшелонировать компоненты содержательной структуры высказывания в соответствии со степенью их коммуникативной значимости. Исходя из этого происходит выделение значения и смысла, отражающих двухуровневую структуру смысловой стратификации высказывания. Под смыслом понимается целостное содержание какого-либо высказывания, не сводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения [Валгина 2003: 244]. Под значением следует понимать тот «псевдо-смысл», по терминологии В.А. Звегинцева, который извлекается из него путем абстрагирования от контекстуальной информации. Отсюда можно сделать вывод о том, что смысл не содержится непосредственно в тексте, а является производным от процесса понимания, в котором он собственно и возникает как некоторая субстанция (А.И. Новиков). Этот вывод возникает как объективное следствие, вытекающее из рассуждений автора. Таким образом, смысл находит свое выражение благодаря обращению к экстралингвистическим факторам речевого построения, к фоновым знаниям коммуникантов.

Тактика косвенного выражения соответствует пониманию смысла в системе лингвистической интерпретации языковых явлений. Понятие смысл отождествляется с пониманием «речевого смысла как результата взаимодействия языкового содержания высказывания, контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информации» [Бондарко 1978: 125-127].

В приведенном примере (*Don't go away*) план содержания формируется из формы повелительного наклонения, которая представляет собой прямое указание на повелительную цель говорящего, что обусловлено семантической грамматической формы. Таким образом, обращение к тактике прямого выражения способствует пониманию речевого смысла высказывания через его соотнесение с языковым содержанием речевого действия.

Во втором высказывании (*If you go away, you won't see me in the play*), выраженном формой условного наклонения, его речевой смысл представляет знания, которые необходимо вывести, найти, понять, исходя из знаний, в данном случае, контекстуальной информации (мальчик учился в школе, и ему нельзя было покидать ее без разрешения родителей). Конструкция типа «If...then» активно используется в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия для реализации побудительной цели высказывания. В данной конструкции условие, необходимое для реализации действия, содержится в главном предложении [Каушанская 1967: 293]. Говорящий прибегает к такому способу выражения, основываясь на знании адресантом общих контекстуальных условий. Ответ маль-



чика представляет собой отрицание просьбы его сестры. Однако, это не свидетельствует о коммуникативной неудаче речевого акта. Напротив, в данном случае адресат понимает просьбу, но уклоняется от ее исполнения в связи со знанием контекстуальной информации (родители не одобряют его побег из дома).

Раскрытие когнитивного потенциала цели способствует реализация стратегий разного порядка, обращение к которым стимулирует передачу заданного речевого смысла посредством тактики косвенного выражения. Данное положение находит свое подтверждение на примере анализа следующей ситуации.

В целом, исследование практического материала показывает, что передача побудительной цели может быть завуалирована посредством употребления завершеного повествовательного предложения с прямым порядком слов [Вейхман 202: 253]. При отклонениях, не связанных с традиционными способами организации побуждения, побудительная цель достигается с помощью опоры на способность слушающего прибегать к логическим операциям для вывода речевого смысла высказывания адресанта. В нижеприведенном высказывании говорящий оперирует обращением к энциклопедической информации, которой владеет адресат, связанной со знанием этикетных форм общения.

E.g. – *Evening, Maureen. I don't think you know my wife. Joan, this is Maureen (Storey, 214)* – выражение неуверенности говорящего относительно знаний адресата (*I don't think*) провоцирует последнего на вступление в речевой контакт: – *Hello, Joan (Storey, 214)*.

Данное речевое действие может иметь следующее схематическое выражение:

*Общая стратегия приветствия > частная стратегия установления контакта > тактика косвенного выражения > ожидаемый результат*

В свете вышесказанного, возникает предположение, что при создании высказывания говорящий первоначально формирует его промежуточное когнитивное представление в терминах фреймового и сценарного описания. Данное представление дает возможность соотнести цель высказывания с его конечным результатом. На этом этапе возникает необходимость сопоставить содержание высказывания с системой знаний, на основе которых происходит формирование фрейма. В данной связи, считаем необходимым отметить эффективность использования опыта когнитивных исследований в рамках анализа функционирования цели как компонента превербального этапа речевой деятельности говорящего с позиций анализа ее фреймовой структуры.

### **Литература**

1. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.16. Лингвистическая прагматика. – М.: «Прогресс», 1985. – С. 3-42.

2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л., 1978.
3. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
4. Вейхман Г.А. Новое в грамматике современного английского языка: Учеб. пособие для вузов / Г.А. Вейхман – 2- изд., дополн. и испр. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 544 с.
5. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 382 с.
6. Звегинцев В.А. К вопросу о природе языка // Вопросы философии. – 1979. – № 11. – С. 70-74.
7. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС. 2002. – 284 с.
8. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н. и др. Грамматика английского языка: Пособие для студентов педагогических институтов / Под. ред. Проф. Б.А. Ильиша. – Л., 1967. – 319 с.
9. Киселева Л.Я. Вопросы теории речевого воздействия. – Л., 1978. – 236 с.
10. Ключев Е.В. Речевая коммуникация: учебное пособие для университетов и институтов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
11. Князев Ю.П. Речевые действия: их следствия и особенности обозначения // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 17-22.
12. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. – 158 с.
13. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Фазовая структура речевого акта и природа планов // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси, 1970. – С. 27-32.
14. Литвинцева Л.В. Приобретение и формализация знаний // Искусственный интеллект. – В 3х кн. Кн. 2. Модели и методы: Справочник / Под ред. Д.А. Поспелова. – М.: Радио и связь, 1990. – С. 56-65.
15. Leech G., Svartvik J.A. Communicative Grammar of English. – М.: Prosveshcheniye, 1983. – 304 p.
16. Storey D. The Restoration of Arnold Middleton // Современный английский театр. Сборник. Сост. Фридштейн Ю.Г. – На англ. яз. – М.: Радуга. – 1984. – С. 159-274.
17. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. – М.: Progress Publishers, 1979. – 248 p.
18. Ungerer F., Schmid H.-J. An Introduction to Cognitive Linguistics. – London and New York: Longman, 1997. – 293 p.

Рамазанова Ш.А., Иманкулова С.М.

(Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, г. Алматы)

## ОБСТОЯТЕЛЬСТВО И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

### ADVERBIAL MODIFIER AND SOME PECULIARITIES OF ITS STUDY

*The functions of the words in a sentence are studied in the article. The most effective secondary member of a sentence is an adverbial modifier. Its role in the sentence is the main goal of this article.*

*Key words: functions of the words, secondary member, role in the sentence.*

Обучение языку – сложное явление. Каждый преподаватель предлагает свою методику, дополняя при этом несовершенства других методик, потому и ищет более оптимальный путь решения только одного направления этого сложного процесса. До сих пор нет полноценного ответа на вопрос, как обучать представителей других национальностей языку. В учебниках широко описывается фонетика, морфология казахского языка, а лексика воспринимается как нечто вспомогательное. Все это правильный метод. Если изучающий имеет достаточный словарный запас, то грамматику можно преподавать как теоретическую помощь и за короткий период достичь результатов. Однако главное условие достижения цели – потребность в применении казахского языка. В последнее время перестали выпускать пособия с новыми методическими идеями для изучающих казахский язык. Иногда появляются сомнения: то ли изучающие устали от изучения или обучающие от преподавания. Может быть мы, преподаватели, не замечали или замечали недостаточно, но почти во всех учебниках, выпущенных до настоящего времени, тема грамматического синтаксиса полностью не освещается.

В грамматическом приложении к «Русско-казахскому словарю» Х. Махмудова и Г. Мусабаева «Краткий очерк грамматики казахского языка» синтаксису предоставлено только две страницы, остальные 54 страницы полностью посвящены морфологии. В 1991 году вышла работа Ж. Туймебаева «Казахский язык. Грамматический справочник» как приложение к вышеуказанному очерку. Здесь также дана казахско-русская справка-таблица по девяти частям речи казахского языка. Из 190 страниц 15 страниц освещают фонетику, а в остальных частях речь идет о морфологии. Работа Г. Рысбаевой «Казахский язык. Грамматический справочник» (2000) повторяет пример вышеназванных авторов. В этом случае тоже стоит задуматься. Почему грамматический справочник должен охватывать только фонетику и морфологию? Почему не дается определение синтаксису, как одному из разделов грамматики, нежели фонетике?

Хорошо, просклоняли, проспрягали, узнали виды времен, замкнули междометием. А как же составление предложения? Кажется, пришло время рассказать и о функции слова как члена предложения, функции дополнять.

Особенность, присущая сказуемому в казахском языке – это его расположение в конце предложения. В «Грамматических справочниках» категория времени глаголов освещается полностью. Глаголы спрягаются в трех временах. Однако как предложение не рассматриваются. Если взять эти спрягаемые глаголы как сказуемое (подлежащее, конечно, будет определяться по лицам) и дополнить его далее второстепенными членами предложения, то и мысль будет более развернутая. Попробуем усложнить спряжение глагола «Кел» в первом лице (в ед. числе) в очевидном прошедшем времени.

Пример 1:

қашан?

қайда?

Мен

қалай?

келдім.

қайдан?

Пример 2:

қашан? қайдан?

Мен

қайда? қалай?

келдім.

қайдан? не үшін?

Вставляя слова вместо вопросов, изучающий язык сможет передать свои мысли полностью, знакомиться со словами в значении времени, места, образа действия.

Как видно из приведенных выше примеров, именно обстоятельство является самым эффективным второстепенным членом предложения, способным усложнять виды времен, то есть с помощью обстоятельства легко можно обратить проспряженное во времени нераспространенное предложение в распространенное.

Во всех учебниках пишут, что обстоятельства сочетаются с глаголами и применяются относительно этих глаголов. Они делятся на несколько видов по значениям времени, места, меры, цели, образа действия.

Для русскоязычной среды необязательно подразделять обстоятельства на виды и делать подробный анализ. Важно не то, какую функцию выполняют виды обстоятельств, а то, какое значение они передают.

Обстоятельства образуются двумя способами. Первый – имена существительные в дательном-направительном, местном и исходном падежах. Имена существительные в форме данного падежа отвечают на вопросы қайда? қайдан? и передают значение обстоятельства места.

Например:

– Ауылына қайтты. Мекен-бағыттық мағына.

В дательном-направительном падеже.

– Ауылда тұрады. Мекен – орындық мағына.

В местном падеже.

– Ауылдан қайтты. Мекен-бағыттық мағына.

В исходном падеже

Числительные в форме этих трех падежей отвечают на вопросы қашан? қашаннан бері? қашанға шейін? и передают временное значение.

Числительные в форме местного падежа выполняют функцию обстоятельства времени.

– Саған тоғызда келген едім.

Числительные в форме дательно-направительного и исходного падежей в данной функции сочетаются с послеогами и встречаются в сложной форме.

– Тоғызға дейін күтіп отырдым.

– Тоғыздан бері күтіп отырмын.

Следующий способ образования обстоятельств относится к наречиям, поскольку наречие как часть речи зависит от глагола. Изучающий язык, зная этот общий признак, должен стараться передать мысль с помощью предложений. Одним словом, если перейти к понятию части речи, то восприятие грамматики казахского языка станет шире. Обстоятельства в виде наречий будут иметь такое же название, как и виды наречий в морфологии.

Здесь можно увидеть способность обстоятельства осложнять мысль. Дополняя глагольными обстоятельствами, спрягаемыми во времени, можно перейти к составлению распространенных предложений.

1. Ол келді – жалаң сөйлем.

2. Ол бүгін келді – мезгіл пысықтауышы бар.

3. Ол бүгін Алматыға келді – мекен, мезгіл пысықтауыштары бар.

4. Ол бүгін Алматыға Астанадан келді – мезгіл және екі мекен пысықтауышы бар.

5. Ол бүгін Алматыға Астанадан оқуға түсу үшін келді – мезгіл – мекен – мекен – мақсат пысықтауыштары бар.

Поэтапное усложнение предложения с помощью обстоятельств показывает его возможности, которые шире, чем у других второстепенных членов предложения: для того, чтобы слово вместо «түрінің» подчинить под свои мысли, учащийся вынужден будет расширять свой словарный запас. Чтобы заменить 4–5 обстоятельств в одном предложении тем же количеством других слов, он будет вынужден выучить еще 4–5 слова. Слова, которые требуем выучить во время урока, быстро забываются. Если каждое слово не служит говорящему, то исчезает потребность в запоминании. Если не знаешь, что нужно сделать сегодня, то и слово «сегодня» вряд ли стоит запоминать. Зная тысячу слов, не связанных между собой (и грамматически, и по содержанию) и не умея связать их одним предложением, результата от изучения и обучения языку не будет.

Родин А.В.

(Николо-Угрешская Православная Духовная Семинария, г. Дзержинский)

## КОММУНИКАЦИЯ И ЯЗЫК КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

### THE INTERACTION OF LANGUAGE AND COMMUNICATION AS A LINGUISTIC PROBLEM

*The interaction of language and communication as a linguistic problem is investigated. A new level of linguistics development is revealed. The conclusion about the need to revise the methods of traditional linguistics has been drawn.*

*Key words: language, communication, linguistics, research methods.*

В современных условиях резко возросло внимание к процессам взаимодействия языка и коммуникации, особенно со стороны лингвистических исследований. В данной статье под коммуникацией понимаются специфические общественные отношения, возникающие в процессе коммуникации и сохраняющиеся в результате обмена информацией между индивидами и способствующие сохранению и развитию духовного единства человеческой общности. На какой бы этап исторического процесса развития человеческого общества мы бы ни посмотрели, всегда видим, что процессы единения международных общественных сил неразрывно связаны с процессами коммуникации.

Широкая трактовка лингвистических основ взаимодействия языка и коммуникации была характерна для ученых, видевших в лингвистике не только науку о системе языка, но и сферу исследований, рассматривающую язык как психологический, социально-культурный и семиотический феномен. В значительной степени это вызвано междисциплинарной природой самого феномена коммуникации. Однако до сих пор остаются невыясненными параметры взаимодействия собственно языковых средств и прагматических факторов в процессах вербализации и понимания высказывания. Поскольку в качестве основной задачи лингвистики в последние десятилетия выдвигается задача моделирования речевой деятельности человека, постольку необходимо выяснить, какой смысл вкладывается в понятие «владение языком».

Ю.Д. Апресян, одним из первых в отечественной лингвистике предпринял попытку расчленив понятие владения языком на составляющие. По его мнению, владеть языком значит: 1) уметь выражать заданный смысл разными (в идеале – всеми возможными в данном языке) способами; 2) уметь извлекать из сказанного на данном языке смысл, в частности – различать внешне сходные, но разные по смыслу высказывания и находить общий смысл у внешне различных высказываний; 3) уметь отличать правильные в языковом отношении высказывания от неправильных [Апресян 2003: 24].

В такой интерпретации владение языком – это собственно языковые умения коммуниканта: способность к перифразированию, умение различать многозначность и омонимию, владение синонимией и интуитивное представление о норме. Эта интерпретация является более детальной разработкой того, что американский лингвист Н. Хомский назвал языковой компетенцией (*competence*) говорящего. Помимо компетенции Хомский выделяет языковое употребление (*performance*) – то, как используют язык говорящие.

Развивая (и одновременно критикуя) эти идеи Хомского, другой американский исследователь – Делл Хаймс показал, что знание языка предполагает не только владение его грамматикой и словарем, но и ясное представление о том, в каких речевых условиях могут или должны употребляться те или иные слова и грамматические конструкции. Хаймс ввел понятие коммуникативной компетенции и теоретически обосновал необходимость различать грамматичность высказывания и его приемлемость в данных условиях общения, в данной социальной среде. Грамматичность примерно соответствует тому, что Хомский называет *competence*, а приемлемость – тому, что у Хомского обозначено термином *performance*. Оба этих свойства составляют навык, именуемый **коммуникативная компетенция**, и таким образом оказывается, что владение языком представляет собой не чисто лингвистический, а социолингвистический феномен. Такая интерпретация коммуникативных процессов отражает реалии коммуникационного общества. Другими словами, анализ механизмов коммуникации позволяет выявить специфику социальной реальности.

В процессе коммуникации субъекты постигают правила и способы достижения взаимопонимания. Коммуникация разворачивается в реальной социальной практике, при этом субъекты опираются как на неявный образ мира, служащий горизонтом восприятия, так и на актуальные процессы восприятия. Для достижения взаимопонимания субъекты обращаются к средствам языка, способствующим достижению согласия.

При этом на передний план выдвигается проблема соотношения языка коммуникации и универсалий культуры – общечеловеческих ценностей. Если рассматривать ценность как значимость чего-либо для человека и общества, то это понятие наполняется субъективным содержанием, поскольку в мире нет явлений, в равной степени значимых для всех людей без исключения. Коммуникативные ценности индивида определяют его коммуникативное поведение.

Коммуникативное поведение может проявляться как минимум в двух основных формах, тесно связанных между собой: в форме идейной тенденциозности высказывания (отбор материала, его подача, отбор средств его выражения – вербальных и невербальных и т. д.) и в предназначенности высказывания для достижения воспитательных эффектов более глубоких, психологического характера. Такие эффекты реализуются в основном на уровне внутренней структуры текста.

В процессе коммуникации важно учитывать тот факт, что каждый человек смотрит на мир через призму своих установок, которую формирует мировоззрение, язык, контекст культуры, определенная парадигма и т.д. Попытка смотреть одновременно с нескольких позиций похожа на попытку наблюдать предмет сразу из нескольких точек, однако, реально возможна и необходима в данный момент только одна точка зрения. Так как невозможно освободиться от своей позиции или перейти полностью в ситуацию «Другого», возникает необходимость диалога. При этом в процессе диалогической коммуникации не предусматривается возможность полной идентификации, но предполагается возможность сближения культур. Приближаясь к «Другому», наблюдая и пытаясь его понять, важно всегда помнить целевое предназначение коммуникативного взаимодействия, благодаря которому и совершается коммуникация. Будучи всесторонне осмысленным, коммуникативное взаимодействие обнаруживает реальность «между», которой особо интересовался А.С. Ахиезер – реальность, которая растет через середину, через взаимоотношения, точки соприкосновения между одним субъектом и другим. И это дает основание думать, что, видимо, главные коммуникативные изменения происходят в данной сфере «между», а не в самих по себе взаимодействующих вещах, факторах или свойствах.

Развиваясь в этом направлении, современная лингвистика пытается выйти на уровень, способствующий разрешению проблем, захватывающих планетарное сообщество в целом, обращаясь к наднациональным общечеловеческим ценностям и расширяя, тем самым, свой предмет. В условиях мозаики культур народов, населяющих нашу планету, общечеловеческие ценности не могут пониматься однозначно. Они должны рассматриваться каждый раз с учетом уникальных национальных культур, а для этого их значимость должна осознаваться людьми, живущими в несхожих культурах. Как справедливо отмечает Б.Л. Губман, «вся совокупность проблем, волнующих сегодня человечество, настоятельно взывает к осознанию роли общегуманистических ценностей, на базе которых герменевтический разум призван воссоздавать и переосмысливать культурно-исторический процесс, современную ситуацию и рисовать возможные контуры грядущего» [Губман 1997: 25].

Однако с развитием средств коммуникации социальное взаимодействие все более отходит от формы непосредственного межличностного общения в условиях современной социальной реальности. Следовательно, средства коммуникации порождают новые формы социального, в том числе и культурного взаимодействия, когда для обмена сообщениями, несущими определенное смысловое содержание, людям уже не обязательно требуется находиться вместе. Конечно, подобное отделение социального взаимодействия от физической локализации не ограничивается только лишь печатью, зародившейся в середине XV века и ставшей с течением времени все более и более привычной: это было присуще и письменной, рукописной

форме коммуникации, возникшей значительно раньше. Но именно с развитием институтов массовой коммуникации, основанных вначале на печати, а впоследствии – и на электронных формах кодирования и передачи информации, коммуникативный обмен с использованием отдаленных (виртуальных) интерактивных форм становится доступным для все большего количества людей. Процесс коммуникации меняет свой характер, за единицу времени стало возможно передать гораздо больше информации. Человеческая коммуникация все более плотно охватывается сетью технических стандартов, которые опосредуют все социальные взаимодействия и заключают их в специфический технологический каркас, который можно именовать сетевой коммуникативной моделью.

Коммуникационная система, основанная на сетевых технологиях, способна радикально изменить систему общественных связей, основанных на традиционных иерархических взаимоотношениях. Происходит глубокое изменение личных характеристик человека. Это процесс, который относится к современным стадиям информатизации общественной жизни. Усилия, которые вынужден прилагать каждый человек для того, чтобы приспособиться к радикальным переменам, происходящим в жизни общества, приводят к постепенному формированию нового типа личности. Некоторые исследователи отмечают, что этот тип личности уже становится реальностью. Этот так называемые «саморазвивающиеся люди».

Любые масштабные изменения в социальной среде неизбежно сопровождаются трудно прогнозируемыми реакциями, зависящими от сложившегося менталитета и исторических традиций определенной общности людей. Новые стереотипы поведения в социальной среде начинают формироваться лишь тогда, когда в массовое сознание проникает убежденность в очевидных преимуществах перед старым. Важнейшее значение здесь имеет изучение роли и значение языка как феномена культуры в развитии личности, динамики общества.

В этой связи развивается когнитивно-дискурсивная лингвистика, в единстве с теорией номинаций. Эти исследования показывают роль и значение языка в познании. Уходит в прошлое еще недавно господствующая точка зрения Ф. де Соссюра, который считал, что задача теории языка заключается главным образом в описании языка как системы. При этом язык рассматривается как существующий в себе и для себя как бы в изоляции от других форм культуры. Развивается когнитивный подход к языку, где как раз и возрастает значение изучения языка в его связи с восприятием, памятью, воображением, эмоциями, мышлением между структурами языка и структурами знания. При этом знание о языке и знание о мире можно рассматривать как своеобразное единство противоположностей. Хотя знание о языке и входит в знание о мире, тем не менее, язык достаточно самостоятельное, исключительно значимое явление, особый феномен культуры, что открывает путь для его изучения методами, накопленными при изучении культуры как в рамках наук о культуре, так и на-

копленных в философии и логике культуры. Следует обратить внимание, что при такой постановке проблемы «знания об устройстве системы языка, о его единицах и категориях, о закономерностях его развития и состоянии, о его функциях и т.п. – противопоставлены знаниям внелингвистическим или же экстралингвистическим, знаниям об устройстве мира и обо всем в этом мире, кроме языка» [Кубрякова 2004: 10]. Следовательно, невозможно игнорировать, что язык это особый феномен культуры, не сводимый к природным процессам, необходимо сконцентрировать внимание именно на этой его специфике, что открывает путь для выявления форм влияния развития языка на личность, на общество, ведет ко все более глубокому пониманию языка как возрастающего по важности предмета лингвистики.

В связи со сказанным, можно утверждать, что современная лингвистика сильно отличается от той лингвистики, которая была в прошлом веке. Если во времена Даля вопросы лингвистики, как и сфера деятельности лингвиста, были связаны больше всего с изучением основ языка, его секретов и т.д., то сегодня современная лингвистика формируется как антропологическая, дающая о себе знать в постоянной обращенности к фундаментальным вопросам человеческого бытия. Это предполагает исследование языковых процессов в неразрывной связи с потребностями коммуникативной деятельности, а также учет человеческого фактора, когда субъект речи и ее реципиент включаются в описание языковых механизмов. Познавая окружающий мир, человек не может оставаться равнодушным: воспринимая мир явлений, он одновременно выражает свое оценочное отношение к нему.

Однако для осуществления полноценной коммуникации человеку недостаточно воспроизводить имеющиеся языковые нормы, но еще и надо создавать свои собственные социальные нормы общения, необходимые для самореализации, самовыражения личности в процессе общения. Создание «нового» в коммуникативной деятельности предполагает наличие именно личностных свойств – рефлексивности. Именно в творческой деятельности, направленной на создание нового, на принятие решения в условиях неопределенности и т.д., коммуникация способствует организации совместных действий индивидов. Установление норм и правил в языке или любой другой коммуникативной системе не может быть произведено одним и для одного – это по своей сути коммуникативный процесс межсубъектного взаимодействия. Эту истину, заключающую в себе суть лингвистического открытия коммуникации, наиболее ясно сформулировал К.-О. Апель в концепции трансцендентальной прагматики [Апель 2001: 211].

Расширение проблематики лингвистики в современных исследованиях вполне закономерно: ни одно научное знание не может пройти мимо того антропологического кризиса, который порожден современной цивилизацией. Как известно, в сфере гуманитарного знания антропологический кризис выразился в доминировании концепций, исповедующих так

называемый «негативный антропологизм» с его отрицанием самостоятельной роли человека в процессе функционирования современных социальных систем. Такая смена приоритетов в лингвистике, ее ориентация на человека, привела к пересмотру многих привычных представлений. Обобщая эти тенденции, можно утверждать, что сейчас, когда утверждается, что «не красота, а язык спасет мир», за этим стоит коммуникационная деятельность. Она эволюционирует, саморазвивается, стремительно наращивая сферу искусственного.

Стремления лингвистики к глубокому изучению социальной обусловленности языка, к его роли в жизни общества, к проблемам, связанным с формированием языковой личности и национального менталитета, не вызывают сомнения. Изучение языка как функционирующей системы поможет ответить на многие вопросы, связанные с познанием общественной природы языка, закономерностями его развития, с формированием национальной языковой политики, в которой остро нуждается современная Россия. Однако возникает необходимость в «инвентаризации» новейших подходов, в соотношении современных теорий с системой понятий и терминов так называемой традиционной лингвистики.

#### **Литература**

1. Апель К.-О. Трансформация философии; пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова / К.-О. Апель. – М.: Логос, 2001. – 339 с.
2. Апресян Ю.Д. От истины до лжи по пространству языка / Ю.Д. Апресян // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией. Отв. ред. член-корр. РАН Н. Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2003. – С. 23-45.
3. Ахиезер А.С. Между Я и Другим (Социокультурное исследование) // Мир психологии, 2001. – № 3. – С. 16-27.
4. Губман Б.Л. Западная философия культуры XX века / Б.Л. Губман. – Тверь: ЛЕАН, 1997. – 287 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
6. Хомский Н. О природе и языке / Н.О. Хомский. – М.: КомКнига, 2005. – 288 с.

**Рысбай Б., Абдрахманова Ж.**

*(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)*

#### **ПЕРЕХОДНОСТЬ КАК ЗАКОНОМЕРНЫЙ ПРОЦЕСС ЯЗЫКА THE PHENOMENON OF TRANSITIVITY AS A REGULAR PROCESS OF A LANGUAGE**

*The paper deals with the phenomenon of transitivity in languages, especially the transition of parts of speech in different languages and on different types of linguistic phenomena. The transition process is a phenomenon inherent to language. Also in the article are some scientists who specialize in the field of linguistics. On the basis of these statements in this article the phenomenon of transitivity in the Kazakh language, and noted that this problem is a little-known in this area. Conversion of one language to the other events is a universal and natural phenomenon, so the study of this phenomenon is relevant and at the same time one of the great challenges in modern linguistics.*

*Key words: transient phenomenon, the transition parts of speech, synthetic unity, the initial period, the final period.*

В процессе исторического развития языка языковые явления находятся в постоянном движении и переходят друг в друга. Переходность языковых явлений – это результат различных процессов, происходящих на разных уровнях языка. Явления переходности в языке всегда были предметом пристального внимания ученых-лингвистов. Несмотря на обширную литературу по исследованию этого феномена, многие вопросы, связанные с проблемой переходности, остаются нерешенными, особенно переходность частей речи как наименее изученная область в теории языка, диктует необходимость их изучения в русле новых научных парадигм. Недостаточная степень разработанности исследуемой проблемы и вытекающая из этого своевременность обращения к ней, вызвана тем, что переходность в языках – это закономерное, но вместе с тем и сложное явление, свойственное для всех языков, и для изучения которого используются различные подходы.

В отношении переходности в языке часто используются такие термины, как *транспозиция, трансляция, деривация, трансформация, конверсия, субституция, переход и переходность*. В семантике этих слов содержится такой компонент значения, как «изменяться, превращаться, переходить, двигаться и развиваться», поэтому основу всех этих терминов составляет процесс преобразования одних речевых явлений в другие.

Названные языковые явления считаются наиболее изученными в русском языкознании и часто являлись объектом исследования в трудах русских ученых-лингвистов. Между тем в казахском языке проблема пе-

реходности является малоизученной проблемой, поэтому в раскрытии этого понятия мы опирались на научные изыскания ученых в области русского языка.

В лингвистической науке существует немало исследований относительно переходных явлений, встречающихся во внутренней системе развития языка, и как следствие – различные определения, что порождает терминологическую несогласованность по отношению к явлению переходности в языке. Так, одни ученые переход языковых единиц из одной категории в другую называют *транспозицией* [Балли 1956: 143]. В лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее его определение: «Транспозиция (от ср.-век. лат. transpositio – 'перестановка') – использование одной языковой формы в функции другой формы – ее противочлена в парадигматическом ряду» [Гак 2002: 519].

Такие языковые переходы Л. Теньер называет *трансляцией*, сущность которой заключается в том, что «она переводит полнозначные слова из грамматической категории в другую, то есть превращает один класс слов в другой» [Теньер 1988: 378].

По мнению известного польского ученого Е.А. Куриловича, переход одних языковых явлений в другие происходит в результате морфологической и синтаксической деривации, такие явления он обозначает термином *деривация* [Курилович 1962: 61]. Между тем В.Н. Мигирин называет данные процессы в языке *трансформацией* и относит к ним любые преобразования в языке. Он исследует основные проблемы процесса переходности в области частей речи и членов предложения и определяет признаки и различные виды трансформации [Мигирин 1971]. В языкознании для обозначения переходных явлений употребляется и термин *конверсия* (И.А. Мельчук, А.И. Смирницкий).

Из вышеназванных точек зрения ученых можно сделать определенные выводы: во-первых, предложенные термины, характеризующие переходные явления в языке, имеют отношение к частям речи, во-вторых, изучение этого явления с точки зрения того или иного аспекта стало причиной появления разных точек зрения и как следствие употребления различных терминов.

Как справедливо отмечает Т.С. Тихомиров, все эти термины не находят всеобщего признания лингвистов в описании переходных явлений в языке и речи [Тихомиров 1973: 77].

Наиболее употребительными, на наш взгляд, являются термины *переходность* или *переход* из одной части речи в другую [ГРЯ 1964].

В.В. Бабайцева в своем труде «Явления переходности в грамматике русского языка» такие явления в языке называет терминами «*переход*», «*переходность*», дает научное описание этих явлений и рассматривает их с различных сторон. Труды этого ученого послужили основой для многих других исследований процесса переходности в языках. Так, по ее определению: «*Переход* – диахронный (эволюционный) процесс преобразования

одних речевых явлений в другие, а также отражение синхронных связей между явлениями, наличие соединительных звеньев между оппозиционно противопоставленными явлениями. *Переходность* – такое свойство языка, которое скрепляет языковые факты в целостную систему, отражая синхронные связи и взаимодействие между ними и обуславливая возможность диахронных преобразований» [Бабайцева 2000: 15].

Переходность в языке в большей степени рассматривается не с точки зрения синтаксиса, а с позиции морфологии. В.В. Виноградов, исследовавший переход одних частей речи в другие, пишет: «Части речи взаимообусловлены, поэтому для живых языков свойственны частеречные переходы» [Виноградов 1952]. Переход одних частей речи в другие в языкознании осуществляется на основе процесса конверсии, который является одним из путей образования слов.

Переход одних языковых явлений в другие не совершается в один момент, а протекает в течение длительного времени. В процессе перехода они проходят через языковую сортировку и несколько этапов. Значит, языковые явления, находясь на промежуточной зоне, продолжают функционировать и в переходный период. Так, например, о переходе одной части речи в другую Н.А. Каламова пишет: «Там, где имеет место полный переход одной части речи в другую, этот процесс можно уяснить, обращаясь к истории языка, там же, где процесс перехода не полный, а наблюдает двойное функционирование грамматических омонимов» [Каламова 1961]. По мнению ученого, полностью не перешедшее языковое явление имеет характеристики двух разных языковых единиц (начальное и последующее).

В последние годы вопросы перехода одних частей речи в другие наиболее разносторонне и глубоко рассмотрены в труде П.А. Леканта, в котором он отмечает, что наряду со свойственными только для определенных частей речи признаками, имеются и общие признаки: «Между частями речи нет и не может быть границ: у них есть не только различные, противоположные, но и общие признаки», поэтому наличие «гибридных» и «блуждающих» слов, не нашедших еще своей части речи или покинувших ее под влиянием различных языковых и речевых факторов, неизбежно» [Лекант 2007: 19]. Из всего этого следует, что в процессе перехода языковые явления сохраняют значение и функцию своих начальных категорий, не теряя при этом свойственных для них грамматических особенностей, что свидетельствует о полном переходе одних частей речи в другую часть речи.

В связи с тем, что языковые явления не могут переходить в один момент, а происходят в течение определенного времени (например, начальный этап, промежуточный этап и последний этап), необходимым представляется их изучение в момент нахождения в промежуточной зоне с научной точки зрения. Во многих научных трудах о переходности в языке исследуется только начальное состояние и конечный результат, тогда как без особого внимания и неизученными остаются проблемы изучения закономерностей процессов преобразования одних языковых явлений в другие. Именно с этой точки

зрения труды В.В. Бабайцевой имеют большую значимость. Ученый в процессе выявления переходных явлений в языке показывает их центральные категории и иерархию периферийных звеньев посредством шкалы переходности: «А – АБ – АБ – аБ – Б, где А и Б – полярные, несинкретичные; АБ, АБ, аБ – синкретичные единицы, неоднородно сочетающие: в звене АБ больше признаков типа А, в звене аБ – преобладают свойства типа Б, в звене АБ больше наблюдается примерное равновесие сочетающихся свойств» [Бабайцева 2000: 15]. Если в процессе анализа выявляются несколько языковых единиц, относящихся к промежуточной группе, в таком случае их можно представить так: АБ1, АБ2, АБ3.

Переход одних частей речи в другие – это широко распространенное явление, характерное для многих языков мира. Такое явление присуще и для казахского языка. В казахском языкознании проблема перехода слов одной части речи в другую всесторонне была исследована Ж. Сарбалаевым, по мнению которого «переход слов одной категории в другую – длительный процесс, протекающий в течение определенного времени. Этот процесс можно разделить на два периода: а) начальный период, характеризующий переход слов из одной категории в другую; б) завершающий период перехода слов из одной категории в другую. Причина такой периодизации заключается в том, что слова, участвующие в этом процессе, который берет свое начало с синтаксического употребления, не могут сразу и безвозвратно перейти в другую часть речи. Эти слова, прежде всего, существуют между двумя частями речи» в «промежуточной» или «смешанной» категории и имеют две разные лексико-грамматические характеристики [Сарбалаев 2002: 47-48].

Таким образом, переход языковых явлений друг в друга позволяет определить, что развитие языка происходит системно, и явление переходности встречается не только в пределах одного уровня языка, но и во всех его уровнях. Явление переходности – процесс, связывающий между собой языковые единицы, и объединяющий их в одну целую систему. Это означает, что «явления переходности – не досадное исключение, а закономерность» [Лекант 2007: 19].

#### **Литература**

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка / В.В. Бабайцева. – М., 2000. – С. 15.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М., 1956. – С. 143.
3. Виноградов В.В. Вопросы современного русского словообразования. – «Русский язык в школе». – 1952. – № 2.
4. Гак В.Г. Транспозиция / В.Г. Гак // Лингвист. энцикл. слов. / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 2002. – С. 519.
5. Грамматика русского языка (Фонетика. Морфология). – Т.1. – М., 1964.

**Рябова М.Э., Махмудлу М.Р.**

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

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЫ «ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

#### ***THE PECULIARITIES OF FORMING OF TERM SYSTEM "INTERNATIONAL ECONOMIC ACTIVITY" IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES***

*The peculiarities of forming of term system "International economic activity" in Russian and English languages are considered there. A constructive role of integration of economic terminology to the common layer of vocabulary has been disclosed. A conclusion has been made about the necessity of rethinking of economic terms on a cognitive basis.*

*Key words: term system, International economic activity, integration, common layer of vocabulary.*

В последнее время широкое распространение получило изучение лексики с точки зрения систематизации и структурирования в подсистемы различных областей. Распространение научно-технических знаний в наши дни отражается в том, что свыше 90% новых слов, появляющихся в современных словарях, составляет специальная лексика. Рост числа экономических терминов обгоняет количество общеупотребительных слов языка, и поэтому изучение специальной лексики становится все более актуальным для развития языка.

В условиях развивающегося международного сотрудничества и расширения внешнеэкономических связей России с другими странами мира особую актуальность приобретает проблема обеспечения эффективной коммуникации в сфере внешнеэкономической деятельности.

Термин «внешнеэкономическая деятельность» стал употребляться не сразу. Вплоть до 1980-х гг. использовалось понятие «внешнеторговая деятельность». Предпосылки для использования понятия внешнеэкономической деятельности появились лишь тогда, когда сотрудничество между организациями и гражданами различных стран вышло за рамки внешнеторговых операций и начало осуществляться в области международного производственного сотрудничества и кооперации, международной инвестиционной, лизинговой и некоторых других видов деятельности. Последние стали рассматриваться в рамках общей категории – внешнеэкономической деятельности. Под определением внешнеэкономическая деятельность понимается внешнеторговая, инвестиционная и иная деятельность, включая производственную кооперацию, в области международного обмена товарами, информацией, работами, услугами, результа-



тами интеллектуальной деятельности (правами на них) [Стровский 2007: 379-380].

Внешнеэкономическая деятельность представляет собой процесс реализации внешнеэкономических связей. Понятие внешнеэкономической деятельности в настоящее время наиболее приемлемо к внешнеэкономической деятельности субъектов хозяйствования. Связано это с результатом реформирования внешнеэкономической сферы, в результате которой роль государства во внешнеэкономической деятельности коренным образом изменилась. Во внешнеэкономической деятельности государство выступает в основном регулятором этой деятельности, в отличие от его роли при осуществлении межправительственных экономических связей, где оно является непосредственным субъектом этих связей; центром внешнеэкономической деятельности становятся субъекты хозяйствования, а сама внешнеэкономическая деятельность осуществляется в основном на уровне производственных структур (фирм, организаций, предприятий и т.д.) с полной самостоятельностью в выборе иностранного партнера, номенклатуры товара для экспортно-импортной сделки, в определении цены и стоимости контракта, объемов и сроков поставок.

Внешнеэкономическая деятельность реализуется как на уровне государства, так и на уровне отдельных хозяйствующих субъектов. В первом случае внешнеэкономическая деятельность направлена на установление межгосударственных основ сотрудничества, создание правовых, торговых и политических механизмов, стимулирующих развитие и повышение эффективности внешнеэкономических связей. Рациональная внешнеэкономическая политика государства может привести к повышению темпов роста национального дохода, ускорению научно-технического прогресса, повышению концентрации производства и эффективности капитальных вложений. Все предприятия-участники внешнеэкономической деятельности являются самостоятельными юридическими лицами, обладающими обособленным имуществом, имеющими право от своего имени приобретать имущественные и личные неимущественные права и нести обязанности, а также быть истцами в суде. Как участник внешнеэкономического оборота предприятие обладает гражданской право- и дееспособностью.

Основными направлениями внешнеэкономической деятельности возмездного характера являются *внешнеторговая деятельность, технико-экономическое и научно-техническое сотрудничество*. Кратко дадим их определение.

*Внешнеторговая деятельность* представляет собой обмен товарами в вещественно-материальной форме и услугами, связанными с осуществлением товарооборота.

*Технико-экономическое сотрудничество* включает содействие в области промышленного и гражданского строительства и предоставление услуг инженерно-технического характера.

*Научно-техническое сотрудничество* представляет собой обмен достижениями науки и техники и совместное осуществление научно-технических работ.

Современная терминосистема внешней экономики выступает внутренне организованной совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, специфика которых проявляется в их структурно-семантической организации и способах образования. Будучи динамической частью словарного состава общелитературного языка, терминосистема внешней экономики соответствует современному уровню развития общества. По этой причине ее целесообразно рассматривать в определенном хронологическом срезе. Язык на его синхронном срезе не представляет собой замкнутой системы. Он находится в состоянии полного равновесия, несмотря на то, что конститутивные единицы языка в своем преобладающем большинстве функционируют как элементы больших или меньших систем, между которыми, в свою очередь, имеются многообразные связи и зависимости. В данном исследовании анализируется экономическая терминология 90-гг. XX в. и начала XXI века. Для этого отрезка времени характерно возникновение новых отраслей знания и, как следствие, новых понятий, что резко увеличивает потребность в номинациях.

Все это приводит к так называемому «терминологическому взрыву», т.е. к массовому возникновению новых терминов, терминологических полей и терминологических систем и вносит значительные изменения в существующие системы.

Новые термины дополнили и терминосистему «Внешнеэкономическая деятельность», такие, как *коносамент (bill of lading)* – «извещение о прохождении грузов через границу»; *кикбэк (kickback)* – «денежное вознаграждение в порядке личной благодарности за содействие в устройстве на работу».

Набирающая силу интеграция экономических отношений порождает новые организационные формы, важнейшей из которых стала международная экономическая интеграция – высшая ступень интернационализации хозяйственной жизни. Устранение языкового барьера в этом случае помогло бы быстро включиться в процессы мировой экономической интеграции.

В этом отношении насущная потребность данного момента экономической терминологии в русском языке заключается в заполнении пустующих или отсутствующих лакуновыми понятиями, которые часто формируются на базе слов, уже имеющих в английском языке. Выбор слова или основы для оформления нового понятия диктуется специфическими национальными внутренними и внешними языковыми факторами, которые выступают во взаимной обусловленности. Во внимание принимается и такая особенность как информативность, чем больше информации, совпадающей со свойствами нового познаваемого объекта содержится в существующем значении слова, тем выше вероятность избрания данного слова для обозначения именуемого объекта [Будагов 1971: 27].

Хотя в развитии экономической терминологии прослеживается тесная связь с национальным литературным языком, с его лексико-семантическими и номинативными возможностями, в то же время подтверждается зависимость формирования терминосистем рыночной экономики от характера развития современной экономики, которая значительно подвержена влиянию американской экономики. Для нового экономического термина выбирается терминологическая единица англоязычного происхождения, которая удовлетворяет универсальным требованиям и потребностям данного момента.

Английский язык в настоящее время является основным «терминологическим донором» для большинства языков, другие же языки выступают, как правило, в роли заимствующих языков. За последние десятилетия английский язык стал международным средством общения, приобрел статус глобального языка [Dillard 1972: 77], а в науке он стал выступать языком-посредником в силу большей распространенности среди других языков мира. Особенно заметно влияние английского языка на процессы в других языках и культурах стало проявляться к концу XX века.

Такая лингвистическая ситуация обусловлена тем, что важнейшим фактором в распространении английского языка стало завоевание США статуса экономической сверхдержавы XX века, что укрепило положение английского языка и дало США еще большую возможность влияния на экономические процессы, происходящие в мире [Ряховская 2001: 31–32].

Доминирующее положение Соединенных Штатов над другими англоязычными странами нашло свое отражение в усиленном проникновении американизмов в лексико-семантические системы других вариантов английского языка. Это привело к тому, что в настоящее время англицизмы стали уступать место американизмам при заимствовании англоязычных терминов, поскольку новая терминология возникает преимущественно в США в связи с развитием передовых технологий, так как экономический потенциал этой страны является гораздо выше многих других стран.

Терминология, входящая в терминосистему «внешнеэкономическая деятельность» в США, принята в большинстве развитых стран мира, а затем через образование общего слоя заимствованной англоязычной терминологии переносится в другие национальные ареалы. В результате в целом ряде стран появляются и развиваются общие сферы, которые находят адекватное языковое выражение в терминологии на основе английского языка.

На образование новых терминов рыночной экономики сказывается влияние экстралингвистических факторов, а также потребности общества в таких наименованиях, которые способствовали бы быстрому включению в интеграционные процессы мировой экономики. В результате проведенного анализа, можно выделить три основных способа образования терминосистемы «внешнеэкономическая деятельность»: 1) синтаксический – создание терминологических словосочетаний; 2) лексический – заимство-

вание английских терминов и создание калек; 3) семантический, предполагающий переосмысление имеющегося в русском языке слова на английской когнитивной основе.

Наиболее сложную группу с точки зрения определения национально-культурного содержания, образует фоновая лексика. Доказано, что если сравнивать понятийно-эквивалентные слова в разных языках, то они будут отличаться друг от друга в силу того, что каждое из них сопряжено с определенной совокупностью знаний. В области внешнеэкономической деятельности такими словами, например, являются: *big banks* и *большие банки*.

Оба они включают понятие: крупный по размерам банк. Однако в российской действительности это означает: банк с большим по физическим размерам зданием, с сетью филиалов по стране (2 филиала – это уже сеть), с крупным уставным капиталом. В международной практике этим термином обозначаются только банки со сферой влияния в мировом масштабе. Вся совокупность свойственных обыденному языковому сознанию сведений, относящихся к слову, называется лексическим фоном. Исходя из теории, основывающейся на разграничении собственно лексического значения и лексического фона, реалиями нужно считать слова, не имеющие понятийных соответствий в сопоставляемых языках (из-за отсутствия самих обозначаемых предметов), а фоновой лексикой – слова, различающиеся своими фонами из-за несовпадения отдельных семантических долей (их иногда называют второстепенными признаками). Но дело в том, что как раз эти отдельные семантические доли часто играют решающую роль в отнесении слова к данной культуре, так как именно в этой частности заложена национальная самобытность обозначаемого тем или иным словом явления.

В общем виде особенности формирования терминосистемы «внешнеэкономическая деятельность» можно представить следующим образом:

1) слова, обозначающие узкоспециальные понятия и составляющие узкоспециальную терминологическую лексику, обычно отличную в разных языках (безэквивалентная лексика): *the parent of Airbus* – управляющая компания «Аэробуса»;

2) слова, обозначающие понятия, входящие в состав общенаучной экономической терминологии: *contract, loss, sales* – контракт, убытки, продажи;

3) общеупотребительные слова (не рассматриваются в исследовании, учитываются как фоновая лексика при терминах).

Все три составляющих являются подвижными, находят в постоянном развитии и оказывают друг на друга большое влияние.

#### Литература

1. Будагов Р.А. История слов в истории общества / Р.А. Будагов. – М.: Просвещение, 1971. – 268 с.
2. Ряховская Е.М. Английский язык и английская социокультура во второй половине XX века / Е.М. Ряховская // Вестник Московского универ-

ситета. Серия 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2001. – № 1. – С. 30 – 63.

3. Стровский Л.Е., Казанцев С.К., Паршина Е.А. Внешнеэкономическая деятельность предприятия: учебник для вузов / Л.Е. Стровский, С.К. Казанцев, Е.А. Паршина; под ред. проф. Л.Е. Стровского. – 4-е изд. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 799 с.

4. Dillard, J. L. Black English. Its history and usage in the United States / J.L. Dillard. – NY., 1972. – P. 69-79.

**Саляхова З.И.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

### **ЗАЛОГОВОСТЬ И АСПЕКТ**

#### **VOICE AND ASPECT**

*The article is devoted to the category of voice in Bashkir, which remains open (debatable) in spite of lots of literature. Relationship of Voice and aspect is devoted. They are integrated to the morphological structure of the word and relate all paradigms of this part of Speech.*

*Key words: voice categories, active, passive, reflexive, reciprocal and sociative, causative.*

Вопрос категории залога в общем языкознании изучен достаточно полно и имеет большую традицию. На протяжении многих лет исследователями накоплен богатый научный материал. Выявлению сущности категории залога глагола посвящены как разделы общих грамматик, так и десятки и сотни специальных исследований. Несмотря на наличие обширной литературы, природа категории залога во многом продолжает оставаться дискуссионной и в силу этого не может считаться теоретически осмысленной. Нет единого мнения по вопросам сущности категории залога, ее отношения к словоизменению, словообразованию, критерии выделения залоговых форм, грамматической значимости залоговых форм в синтаксических конструкциях и др. К настоящему времени залоговые формы глагола описаны в значительном большинстве тюркских языков. Однако эти исследования проводились преимущественно на морфологическом уровне. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системного, последовательного описания категории залоговости в башкирском языке, необходимостью комплексного рассмотрения языковых средств, относящихся к разным языковым уровням, но объединенных на основе общности их семантических функций.

В башкирском языке основанием для рассмотрения залоговости в функционально-семантическом плане служат, с одной стороны, различия

функционально-семантических полей активности, пассивности, рефлексивности, поля реципрока и социатива, каузатива, а с другой – наличие между ними определенной общности. Общность заключается в том, что во всех случаях речь идет о той или иной характеристике действия в его отношении к субъекту и объекту. Этот общий признак указанных полей, позволяет интегрировать их в составе определенного комплекса функционально-семантических полей, за которым и закрепляется наименование “залоговость” [Бондарко 1991: 126]. Термин *залоговость* определяется как комплекс функционально-семантических полей, охватывающих средства языка, используемые для выражения указанных отношений; как семантическая категория, лежащая в основе этого объединения языковых средств.

Залоговость в башкирском языке целесообразно рассматривать как функционально-семантическую категорию (комплекс функционально-семантических полей), понятийную основу которой составляет «залоговое отношение понятия действия к логическому субъекту и объекту», центр (исходную форму) которой образует актив, периферию образуют пассив, рефлексив, реципрок и социатив, каузатив. Сфера субъектно-объектных отношений, включающая залоговость, охватывает не только грамматическую категорию залога, но и элементы синтаксических структур, категории склонения, грамматические категории лица, категории принадлежности, аспекта, лексико-грамматические разряды переходности и непереходности, одушевленности и неодушевленности, временную и числовую парадигму, которые рассматриваются в разных разделах грамматики.

В данной статье мы рассматриваем взаимодействие залоговости с аспектом.

Каждый глагол в тюркских языках, в том числе и в башкирском языке, имеет четыре параллельных варианта спряжения или четыре аспекта: положительный, отрицательный, возможности и невозможности. Н.К. Дмитриев [2] отмечал, что наряду со спряжением глагола “брать” спрягается глагол “не брать”, глагол “мочь брать” и глагол “не мочь брать”. При этом оттенки (отрицание, возможность, невозможность), которые по-русски выражаются синтаксическими средствами (т.е. аналитически), в тюркских языках передаются или аффиксами, т.е. синтетически, или синтетико-аналитически, т.е. при помощи аффиксов и синтаксических сочетаний одновременно. В структурном отношении аспекты возможности и невозможности приближаются к деепричастным сочетаниям, которые образуют глагольные виды; однако, как считает Н.К. Дмитриев, в семантическом отношении категории возможности и невозможности отклоняются от видовых категорий и приближаются к аспектам положительному и отрицательному. Все эти четыре категории удобнее назвать модальностями или же сохранить за ними название “аспекта”, хотя *аспект* (лат. *Aspectus*), как известно, значит “вид”, но здесь можно использовать наряду с русским “вид” также и термин “аспект”, вложив в него желательное для нас содержание [Дмитриев 2008: 131]. Мы, вслед за Н.К. Дмитриевым,

для названия этих (положительной, отрицательной, возможности и невозможности) категорий используем термин “аспект”.

Положительный аспект (категория утверждения) и отрицательный аспект (категория отрицания) в башкирском языке выражают наличие или отсутствие действия, процесса и т.д. в семантике формы глагола. Действие при положительном аспекте изображается как реальное и объективно происходящее. Положительный аспект (категория утверждения) не имеет специальных аффиксов. При отрицательном аспекте (категория отрицания) представляет действие любого наклонения, времени, лица, числа как бы “с алгебраическим знаком “минус”. В этом аспекте для тюркских языков будут стоять такие русские выражения, как “он не идет”, “не идите”, “не идущий”, “не идя”, и т.д. [Дмитриев 2008: 131]. Внешним показателем этого аспекта является аффикс *-ма/-мә*. Например: *бар* (положительный аспект) – *бар-ма* (отрицательный аспект).

Аспект возможности состоит из деепричастия от любого глагола, который всегда сохраняется в этой форме, и вспомогательного глагола *ал-*: *күрә алды*, *күрә алған*, *күрә алып*, *күрә алып* и т.п.

Аспект невозможности по своей структуре является как бы отрицательным аспектом к аспекту возможности, т.е. аспект невозможности есть отрицание возможности. Аспект невозможности составляется из того же деепричастия на *-а/-ә*, *-й* и отрицательных форм вспомогательного глагола *ал-*. Например: *күрә алды* (аспект возможности) – *күрә алманы* (аспект невозможности), *күрә алған* (аспект возможности) – *күрә алмаған* (аспект невозможности), *күрә алып* (аспект возможности) – *күрә алмас* (аспект невозможности), *күрә алып* (аспект возможности) – *күрә алмай* (аспект невозможности) и т.п.

Описанные четыре категории являются самыми широкими среди всех глагольных категорий, которые смешивают в себя все наклонения, времена, лица и числа. Аспекты тесно взаимодействуют и с категорией залога и залоговости, поскольку аспекты обозначают наличие или отсутствие действия, а залоговость обозначает семантическую категорию, характеризующее действие в его отношении к семантическому субъекту и семантическому объекту, находящимся в том или ином соответствии с элементами синтаксической структуры. В башкирском языке типы аспектов взаимодействуют в следующих залоговых формах:

1. Активные формы с положительным (*бар*, *кил*, *тор*, *ултыр*), отрицательным (*барма*, *килмә*, *торма*, *ултырма*), аспектом возможности (*бара алды*, *килә алған*, *тора алып*, *ултыра алды*) и невозможности (*бара алмай*, *килә алмаған*, *тора алмай*, *ултыра алмас*). Примеры: *Басыу эшсәндәре пар ерзәрен ағыулайзар*, *бер йыллык үләндәрзе эшкәртәләр*, *борсак басыуын ағыулайзар* (“Башкортостан” гәзитенән). *Без уның менән бәхәскә инеүзе максат итеп куймайбыз* (“Башкортостан” гәзитенән).

2. Пассивные формы с положительным (*китап озақ укылды*, *приказ тиз бирелде*, *диплом студент тарафынан язылды*), отрицательным (*китап*

*озақ укылманы*, *приказ тиз бирелмәне*, *диплом студент тарафынан язылманы*), аспектом возможности (*дискка яззырткан китап укыла алды*, *приказ тиз еткерелә алыныр*, *диплом студент тарафынан языла алды*) и невозможности (*дискка яззырткан китап укыла алманы*, *приказ тиз еткерелә алынмас*, *диплом студент тарафынан языла алмас*). Примеры: *Һуңғы алышта күрһәткән батырлыктары өсөн укытғыусы Заманов командование тарафынан орденға тәқдим ителде* (И. Иҫәнбаев). *Шулай за күптән татылмаған хозур минуттар кисерзем* (М.Кәрим).

3. Рефлексивные формы с положительным (*йыуын*, *кейен*, *төшөн*), отрицательным (*йыуынма*, *кейенмә*, *төшөнмә*), аспектом возможности (*йыуына алды*, *кейенә алған*, *төшөнә алып*) и невозможности (*йыуына алманы*, *кейенә алмаған*, *төшөнә алмас*). Примеры: *Ләкин ике язмыштың уртақ китабы языла башлауын самалап һизәндек* (М.Кәрим). *Ул үзенең сыйылдаған нәзек тауышы менән үзән озата сыққан йыуан өсәһенә әллә низәр татылдап һөйләнә* (Н.Мусин). *Айбулат кыуанманы (һ.Дәүләтшина). Көршәктәрзең шуңдай килбәтһеҙ һәм бик тиз ватылыусан булыуы өсөн ауылда бары тик бер генә кеше көйнәмәгән* (З.Биешева).

4. Формы реципрока и социатива с положительным (*һөйләш*, *языш*, *эшләш*), отрицательным (*һөйләшмә*, *язышма*, *эшләшмә*), аспектом возможности (*һөйләшә алды*, *языша алған*, *эшләшә алып*) и невозможности (*һөйләшә алманы*, *языша алмаған*, *эшләшә алмас*). Примеры: *Был кистә лә, һуңырақ та без ғишық һүзе һөйләшмәненк* (М.Кәрим). *Уртаташка барыу тураһында һөйләшмәгән бер генә көн дә булмағандыр* (З.Биешева). *Ләкин үзенең эске серен тышка сығарманы, бер кем менән дә ул турала уртаклашманы* (Р.Өмөтбаев). *Ул ашаманы ла, йокламаны ла, һөйләшмәнә лә* (З.Биешева).

5. Каузативные формы с положительным (*эшләт*, *эшләттер*, *эшләттерт*; *яззыр*, *яззырт*, *яззырттыр*; *һөйләт*, *һөйләттер*, *һөйләттерт*), отрицательным (*эшләтмә*, *эшләттермә*, *эшләттертмә*; *яззырма*, *яззыртма*, *яззырттырма*; *һөйләтмә*, *һөйләттермә*, *һөйләттертмә*), аспектом возможности (*эшләтә алды*, *эшләттерә алды*, *эшләттертә алды*; *яззыра ала*, *яззырта ала*, *яззырттыра ала*; *һөйләтә алған*, *һөйләттерә алған*, *һөйләттертә алған*) и невозможности (*эшләтә алманы*, *эшләттерә алманы*, *эшләттертә алманы*; *яззыра алмай*, *яззырта алмай*, *яззырттыра алмай*; *һөйләтә алмаған*, *һөйләттерә алмас*, *һөйләттертә алмас*). Примеры: *Айбулатты калған сәй янына ултырттылар* (һ.Дәүләтшина). *Врачтар уны яткырманылар*, *ө ултырырға куштылар* (З.Биешева).

Таким образом, каждый глагол в башкирском языке имеет четыре параллельных варианта спряжения или четыре аспекта: положительный, отрицательный, возможности и невозможности, которые выражают наличие или отсутствие действия, процесса и т.п. в семантике глагола. Аспекты интегрированы в морфологическую структуру слова и пронизывают всю парадигматику данной части речи, включая неличные формы глагола,

и взаимодействуют со всеми формами категории залоговости: актив, пассив, рефлексив, реципрок и социатив, каузатив.

### Литература

1. Бондарко А.В. К определению понятия «залоговость» // Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. – СПб, 1991.
2. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М., 2008.

Селиванова А.В.

(МАОУ «Гимназия №2», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИДИОМЫ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

### COMPARATIVE IDIOMS IN ENGLISH, RUSSIAN, BASHKIR

*Proverbs and sayings play the main role in communication. To know the phraseology of a foreign language is to obtain a language as phraseology is one of the most difficult aspects of a language study*

*Key words: phraseology, idiom, difference, similar features.*

Бесспорно, в наше время знание иностранного языка имеет очень большое значение в жизни каждого. Язык можно учить разными способами. Самый эффективный из них – помещение изучающего непосредственно в языковую среду. Когда изучающий язык имеет возможность закреплять свои знания в устных контактах с носителями языка, он, не обращая на это большого внимания, постепенно проникает в новую культуру. Для того чтобы нормально пользоваться языком, легко и продуктивно общаться на нем, необходимо владеть разговорной речью. Наиболее часто в ней встречаются идиоматические выражения. Без них невозможно освоить язык, проникнуться им.

Несомненно, знакомясь с иностранным языком, усваивая, изучая его, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком.

Фразеология, как неотъемлемая часть и своеобразная сокровищница любого языка мира, может особенно сильно способствовать этому общению. Фразеологизмы и фразеологические сочетания отражают многовековую историю английского народа, своеобразие его культуры, быта, традиций. Поэтому фразеологизмы – высоко информативные единицы языка, знание которых столь важно и необходимо.

Следует отметить, исследования сравнительных идиоматических конструкций в последнее время становятся всё более актуальными. Более того, изучение и сравнение идиом двух и трех языков позволяет вы-

явить отличия и особенности культур, менталитета этих народов, иногда даже различия в мышлении носителей того или иного языка, что тоже весьма интересно.

Идиома является важным экспрессивным средством языка. Идиома (от греч. *Idio* "своеобразный, необычный") – устойчивое сочетание слов, которое характеризуется постоянным лексическим составом, грамматическим строением и известным носителям данного языка значением ( в большинстве случаев – переносно-образным ), не выводимым из значения составляющих ее компонентов.

В своем большинстве идиомы созданы народом, и поэтому тесно связаны с интересами и повседневными занятиями простых людей. В них в полной мере раскрывается национальная специфика языка, его самобытность. Таким образом, основное назначение идиом – придание речи особой выразительности, неповторимого своеобразия, меткости и образности.

Идиомы имеют ряд существенных признаков: *устойчивость, воспроизводимость, целостность значения, расчлененность своего состава* (раздельнооформленное строение). *Устойчивость и воспроизводимость* – понятия соприкасающиеся, но не тождественные. Все языковые единицы, обладающие устойчивостью, воспроизводимы, но не все воспроизводимые образования наделены устойчивостью.

Воспроизводимость – в отличие от свободных словосочетаний, которые строятся нами непосредственно в речи, идиомы употребляются в готовом виде, такими, какими они закрепились в языке, какими их удерживает наша память.

Так, сказав "As busy", мы обязательно произнесем "as a bee" (не horse, businessmen, other). Это свидетельствует о предсказуемости компонентов фразеологизмов. Например, воспроизводятся идиоматические сравнения такого типа:

*As brave as a lion / храбрый как лев / арыслан һымак кыйыу.*

*As dumb as a fish / нем как рыба / ауызына һыу алғандай.*

*As cunning as a fox / хитрый как лиса / төлкә һымак хәйләкәр.*

*As quiet as a mouse / тихий как мышь / бесәй һымак шым ғына.*

Устойчивость – это мера, степень семантической слитности и неразложимости компонентов. Устойчивость служит формой проявления идиоматичности:

*As busy as a bee / трудолюбивый как пчелка / бал қортондай эшсән.*

*As quick as a flash / быстрый как молния / югерек куян һымак.*

*As light as a feather / легкий как перышко / мамытай еңел.*

*Like a clockwork / точный как часы / таң әтәсе һымак.*

Целостное значение – это такое общее (единое) значение идиомы, которое трудно или невозможно вывести из значения образующих частей. Целостность значения достигается полным или частичным переосмыслением, компонентов, в результате чего они, как правило, расходятся в значении с соответствующими словами свободного употребления:

*As blue as the devil / мрачный как туча / йөзө кара болоттай.*

*As cool as a cucumber / даже и не моргнув глазом / күзен дә йоммай.*

*Like old gooseberry / во всю мощь, засучив рукава / ян-тиргә батып.*

Кроме того, одной из характерных черт сравнительных идиом является образность. Именно удачно найденный образ и способствует закреплению в языке идиоматических сравнений. Иначе говоря, чаще всего фразеологизм – это понятие, выраженное в образе:

*As hungry as a hunter (wolf or bear) / голодный как волк / ас бүреләй.*

*As red as a cherry / красный как кровь / бурзай һымак кып-кызыл.*

Для разностороннего анализа идиоматических сравнений их можно условно классифицировать по нескольким принципам:

1. По способу образования.

В английском языке:

1. Образованные с помощью сравнительного союза *as ... as*.

*As naked as I was born, as silent as an oyster, as soft as butter, as hot as fire, as dry as a bone, as cold as ice, as hard as iron ect.*

Примечание: очень часто первый составной союз *as* опускают, что символично несколько не меняет смысла выражения.

*Silent as an oyster, soft as butter, hot as fire, dry as a bone, cold as ice etc*

2. Образованные с помощью сравнительного союза *like*.

*Like a cat on a hot bricks, like a clockwork, like smoke, like a drowned rat, like water off a ducks back, like a bat out of hell ect.*

В башкирском языке:

1. Образованные с помощью союзов һымак, кеуек.

*Югерек каян һымак, которған эт һымак, ер кеуек ауыр, бесәй һымак шым ғына, арыслан һымак кыйыу, бурзай һымак кып-кызыл, һуқыр сыскан кеуек һ.б.*

2. Образованные с помощью окончаний.

*Мамыктай еңел, кайғылы кайындарзай, бал қортондай эшсән, йомшак мөндәрзәй, йөзө кара болоттай, шишмәләй саф, ас бүреләй, ер менән күк араһындай һ.б.*

В русском языке:

1. Образованные с помощью сравнительного союза *как*.

*Слепой как летучая мышь, черный как ночь, как селедки в бочке, холодный как лед, как красная тряпка для быка, свободный как ветер и др.*

2. По семантическому содержанию.

1. Структуры, включающие названия животных (зооморфизмы):

*As hungry as a hunter (wolf or bear) / голодный как волк / ас бүреләй.*

*As slow as a tortoise / медленный как черепаха / таш-бакалай йәй.*

*As dumb as a fish / нем как рыба / ауызына һыу алғандай.*

*As wise as an owl / мудрый как сова / ак-һакалдай ақыллы.*

2. Структуры, в которых основанием для сравнения служат физические свойства неодушевленных предметов и явлений природы:

*As flat as a pancake / плоский как блин /*

*As keen as mustard / острый как горчица / һесерткәндәй әсе.*

*As clear as a bell / чистый как колокольчик / көмөштәй саф.*

*As hot as fire / горячий как огонь / ут кеуек.*

*As different as chalk from cheese / как земля и небо / ер менән күк араһындай.*

3. Структуры, в основе которых – сравнение с цветами:

*As red as a cherry / красный как кровь / бурзай һымак кып-кызыл.*

*As black as ink (coal or midnight) / черный как сажа (уголь, ночь) / кара төн кеуек.*

*As green as a gooseberry (grass) / зеленый как трава / йәшел сизәм кеуек.*

*As white as a sheet (snow) / белый как снег (молоко) / ақ кош һымак.*

*As yellow as a lemon (gold) / желтый как лимон (золото) / алтындай һары.*

III. На основе соответствия или несоответствия английских, башкирских и русских вариантов могут быть разбиты на три группы:

1. Демонстрирующие полное соответствие в сравниваемых языках.

*As brave as a lion / храбрый как лев / арыслан һымак кыйыу.*

*As cunning as a fox / хитрый как лиса / төлкә һымак хәйләкәр.*

*As busy as a bee / трудолюбивый как пчелка / бал қортондай эшсән.*

*As blind as a bat / слепой как летучая мышь / һуқыр сыскан кеуек.*

*As hungry as a wolf / голодный как волк / ас бүреләй.*

*As hot as fire / горячий как огонь / ут кеуек.*

*As black as midnight / черный как ночь / кара төн кеуек.*

*As green as a grass / зеленый как трава / йәшел сизәм кеуек.*

*As white as snow / белый как снег / ап-ақ қар һымак.*

*As yellow as gold / желтый как золото / алтындай һары.*

*As light as a feather / легкий как перышко / мамыктай еңел.*

*As naked as I was born / в чем мать родила / инәнән тыума шәрә.*

*As cold as ice / холодный как лед / боззай һалкын.*

*As still as death / безмолвно как смерть / кәбер тынлығындай.*

*As good as gold / хороший как золото / алтындай затлы.*

*Like the back of his hand / как свои пять пальцев / үзәндең биш бармак кеуек.*

2. Характеризующиеся частичным соответствием.

*As dead as a doornail / намертво как гвоздь / таштай қомда батыу.*

*As heavy as lead / тяжелый как свинец / имәндәй ауыр.*

*As keen as mustard / острый как горчица / һесерткәндәй әсе.*

*As different as chalk from cheese / как земля и небо / ер менән күк араһындай.*

*As clear as a bell / чистый как колокольчик / көмөштәй саф.*

*As quick as a flash / быстрый как молния / югерек каян һымак.*

*As red as a cherry / красный как кровь / бурзай һымак кып-кызыл.*

*As heavy as lead / тяжелый как свинец / имәндәй ауыр.*

3. Присущие только одному языку

➤ Английский :

*as dull as ditch water, as rich as Croesus, as clean as a new pin, as cross as two sticks.*

➤ Башкирский

*томбойоктай бойок, ауызын асһа үбкәһе күренә, ерҙәй ауыр, йәрәк майы кеүек, йыһандай киң*

➤ Русский :

*как у Христа за пазухой*

В ходе анализа сравнительных идиом английского, башкирского и русского языков было выявлено, что большинство фразеологизмов образуются по схожим грамматическим законам языка – с помощью сравнительных союзов (*as...as, like* – в английском; һымаҡ, кеүек – в башкирском; как – в русском). А так же наличие большого количества полных эквивалентов, что говорит об одинаковых или сходных условиях жизни и быта народов, общности культурно-исторических факторов, психологических процессов и единстве мышления. Хотя нельзя исключать и факты заимствования ФЕ из одного языка другим. Наряду с этим большую группу составляют идиомы, характеризующиеся частичным соответствием. Наибольшее соответствие составляют английские и русские сравнительные идиомы, башкирские же в этом смысле – наиболее отличительны своим смысловым своеобразием. Таким образом, подобные смысловые различия позволяют увидеть не только характерные черты нации, мышления ее представителей, но и позволяют сделать выводы о сходстве и различии менталитетов рассматриваемых народов. Кроме того, выявилось некоторое количество сравнительных идиом, которые определяют реалии, характерные только для той или иной страны, как показатель исторических и социальных особенностей каждого народа.

Общеизвестно, что фразеологизмы отражают национальную специфику языка того или иного общества, его самобытность. Правильное и умелое использование сравнительных идиом в речи придает ей неповторимое своеобразие, особый колорит и выразительность. К сожалению, многие говорят стандартно, не уклоняясь от общепринятых штампов и забывая о том, что существует живая эмоциональная речь. Кроме того, необходимо учитывать и то обстоятельство, что одна из основных задач коммуникации состоит не только в передаче информации собеседнику, но и в выражении своего отношения, оценки тех или иных событий.

Татаринов Е.А.

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

## ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИБЛЕИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### ORIGIN AND FUNCTIONING OF BIBLEIZMS IN MODERN RUSSIAN

*The problems of phraseological units of bibleic origin in the Russian language are discussed in the article. Different classifications of these phraseological units are given here.*

*Key words: phraseological units, bibleic origin, classification.*

В течение примерно тысячи лет, начиная с появления на Руси христианства, а с ним и книг Священного Писания, в русский язык вливается мощный поток библейской лексики и фразеологии. Перевод конфессиональных книг стал существенным событием в истории русского языка: большое количество устойчивых сочетаний из церковных книг: Ветхого Завета, Псалтыря (Псалтири), Нового Завета, Апостол, Откровения – прочно укрепилось в русском языке: *тьма кровешная, злачное место, знамение времени, исчадие ада, козел отпущения. Содом и Гоморра* и т.д.

В лингвистической литературе фразеологизмы библейского происхождения рассматриваются в разделе «Заимствованные фразеологические обороты». При этом под заимствованным фразеологическим оборотом, по мнению Н.М. Шанского, «следует понимать такое устойчивое сочетание слов, которое в качестве готовой воспроизводимой единицы языка пришло в русский язык извне и употребляется в нем в том виде, в котором оно известно или было известно в языке-источнике. Таким образом, заимствованные фразеологические обороты это иноязычные по происхождению фразеологизмы, употребляющиеся без перевода» [Шанский 1985:84]. Далее ученый отмечает, что исконно русское происхождение компонентов, входящих в состав фраземы, не говорит об исконно русском происхождении последней (*соль земли, смертный грех, краугольный камень* и т.д.).

Можно выделить две группы фразеологизмов, появившихся в современном русском языке путем заимствования из библейских текстов:

1. Библиизмы, пришедшие в современный русский язык из библейских текстов. В данной группе можно выделить две подгруппы:

а) ветхозаветные фраземы: *в поте лица своего; око за око, зуб за зуб; возлюбил ближнего, как самого себя; Бог дал, Бог взял; да сгинет день!; суета сует и всяческая суета; не рой яму другому и др.*

Крылатыми стали и некоторые ветхозаветные заповеди: *не приемли имени Господа Бога твоего всуе; почитай отца твоего и мать твою; не убий; не укради* и др.

б) новозаветные фразеологизмы (новозаветизмы): *камень преткновения;*

*алчущие и жаждущие (правды): да минует меня чаша сия; питаться акридами и диким медом: не мечите бисера перед свиньями; ныне отпущаеши: тайна сия велика есть; камни возопиют* и др.

В качестве устойчивых сочетаний укоренились названия (или элементы) некоторых новозаветных притчей: *добрый самаритянин (самарянин)* (притча о добром самарянине); *потерянная драхма (притча о потерянной драхме)* и т.д.

Отличительной чертой данных фразеологизмов является наличие в них устаревших лексических и грамматических элементов. Это, однако, не дает основания относить все выше указанные библеизмы к лексике пассивного запаса. Можно выделить две группы библейских фразеологизмов, включающих архаичные элементы:

1) библеизмы, попавшие в разряд устаревших: *кимвал бряцающий; вопиать гласом велим: благу часть избрать; во многоглаголании несть спасения: врачу! исцелился сам; всякое деяние благо; довлеет дневи злоба его; еже писах, пысах: камни возопиют; ничтоже сумняшеса (сумняся); своя своих не познаша; толцйте и отверзется; чающие движения воды: яко тать в нощи* и др.

2) библеизмы, достаточно распространенные в СРЯ, но по-прежнему сохраняющие архаические элементы: *в плоть и кровь; вера без дел мертва есть; во главу угла; глас вопиющего в пустыне; да минует меня чаша сия; не от мира сего* и т.д.

Следует отметить, что большинство фразеологических оборотов, содержащих архаические элементы, изначально имело специфический книжный оттенок, однако с течением времени многие из библеизмов утратили данный признак. Таковыми являются обороты *ради Бога; на сон грядущий; козел отпущения* и т.д.

Возможна и другая классификация фразеологизмов данной группы:

а) библейские фразеологизмы, включающие историзмы: *тридцать серебряников, кимвал бряцающий, зарыть талант в землю, кесарю кесарево, добрый самарянин* и т.д.

б) обороты-библеизмы с лексическими архаизмами: *ищите и обрящете, толцйте и отверзется, власть имущие, камни возопиют, избивение младенцев; геенна огненная, камень преткновения, вавилонское столпотворение, вавилонская блудница, вопиать гласом велим, яко тать в нощи, не хлебом единым, не от мира сего* и т.д.

в) фраземы с архаичными служебными компонентами: *яко Твое есть Царство и сила и слава; яко тать в нощи.*

2. Библеизмы, состоящие из исконно русских компонентов. В основном, это новозаветизмы: *соль земли; кто не со Мною, тот против Меня; суббота для человека, а не человек для субботы; отойди от меня, сатана; (пусть) левая рука не знает, что делает правая; легче верблюду пройти сквозь игольное ушко, чем богатому войти в Царство Небесное: из Назарета может ли быть что доброе?; жнет, где не сеял; не судите да не будете судимы; (нельзя) служить двум господам; частично – ветхозаветизмы: манна небесная; да будет свет!; отделить свет от тьмы; не сотвори себе кумира; помни день субботний; не пожелай жены ближнего твоего* и т.д.

Отличительной чертой данных фразем является то, что, несмотря на происхождение входящих в их состав компонентов, данные библеизмы не являются исконно русскими, т.к. в основе их образования не свободные сочетания слов, а русифицированные заимствования из старославянского языка (в качестве такового можно рассматривать синоидальные переводы библейских текстов).

Другим, не менее существенным признаком, является то, что данные фразеологизмы не содержат специфических слов и грамматических форм, неизвестных в современном русском литературном языке. И, наконец, стилистическая окраска данных фразеосочетаний не столь ярко выражена, как во фраземах, входящих в состав первой группы.

3. Немногочисленная группа фразеологизмов, в состав которых входят грецизмы: *колосс на глиняных ногах; кимвал бряцающий; лепта бедной вдовицы; кесарю кесарево, а Божие Богу; альфа и омега; последний лепт* и т.д.

Так, например, оборот *альфа и омега* тоже состоит из грецизмов (альфа и омега – названия первой и последней букв греческого алфавита). В современном русском языке выражение появилось из книги Апокалипсиса: «Я есмь альфа и омега, начало и конец» (Откр. 1,8). Семантика оборота полностью раскрывается в рамках контекста.

Фразеологизм *кимвал бряцающий* также содержит грецизм. Кимвал [греч. *кутmbalon*] – древний музыкальный инструмент в виде двух тарелок (СИС). Фразема употребляется в значении «нечто большое по внешнему виду, очень громкое, но по существу пустое и бесплодное»; большею частью так говорится о пышных, торжественных, но малосодержательных словах (Аш). «Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь звенящая и кимвал звучащий (бряцающий)» (1-е Кор. 13).

Однако такая классификация библейских фразеологических единиц не может считаться исчерпывающей, т.к. существует достаточно большая группа библеизмов, возникших путем переосмысления библейских сюжетов.

Интересен и тот факт, что данные фразеологизмы также изучаются в контексте заимствованных, что на наш взгляд, не совсем верно, т.к. они возникли в устной речи, и не предполагают «употребление без перевода».



Кроме того, возникновение путем переосмысления» – значит в результате работы сознания (и подсознания), в данном случае русского (национального) сознания.

Например, русскому выражению «стар как мир» соответствует французские: «*vieux comme Adam*» – стар как Адам. «*vieux comme Noé*» – стар как Ирод: "*vieux comme Mathusalem*" – стар как Мафусаил. Последнее в русском языке имеем аналог – "Мафусаилов возраст" (Соловьева Г.В. К вопросу об особенностях французского и русскою языкового мышления (на примере библейских цитат и аллюзий в двух языках)).

Можно выделить отдельную группу фразеологизмов, возникших в результате читательского переосмысления библейских текстов: *вавилонская блудница; строить (дом) на песке, дом, построенный на песке; посылать от Понтия к Пилату; внести свою лепту, отделить зерна от плевел.*

Следует отметить, что некоторые библейские сюжеты стали почвой для возникновения не одного, а сразу нескольких фразеологизмов. Так, в русском языке имеется несколько оборотов с компонентами *Вавилон, вавилонский (-ая; -ое): вавилонская блудница, вавилонская тоска, вавилонский плач, вавилонское пленение, выводить (писать) Вавилоны* (о походе пьяного), *разводить Вавилоны* (много говорить). Другое же значение, связанное с шумом, гамом, суматохой и неразберихой, в русском языке выражается оборотом *вавилонское столпотворение*, которое первоначально означало творение (строительство) вавилонского столпа (башни), однако в настоящее время ассоциируется уже с толпой (толпа, толпиться, столпиться, столпотворение). Вероятно, в данном случае имела место народная этимология.

Оборот *лепта вдовицы и внести (свою) лепту* восходят к рассказу о бедной вдове, пожертвовавшей все свое имущество, две лепты, на жертву для храма. В работе «Библеизмы в русской словесности», Н.П. Матвеева упоминает также оборот *последний лепт* [Матвеева 1993].

Некоторые библейские сюжеты стали основой для фразеологизмов, в которых нет общего связующего компонента, как в вышеуказанных (напр., беден как *Лазарь*, петь *лазаря*). Так, например, ветхозаветное предание о праведнике Ное стало почвой для возникновения фразеологизмов *Ноев ковчег. Всемирный Потоп, всякой твари по паре.*

Совершенно естественно, что Библия стала одним из основных источников фразеологии не только русского языка, но и языков других народов, исповедующих христианство. Это не дает, однако, полного тождества БФЕ в различных языках. «Как правило, фонд библеизмов в языках разных христианских народов в существенной мере совпадает по своей внутренней форме, образному стержню, различаясь лексической оболочкой» (*метать бисер* (перед кем-либо) (*русск.*) – *метать маргаритки* (перед кем-либо) (*исп.*) [Мечковская 1998: 271]. Это такие фраземы как *волк в овечьей шкуре: колосс на глиняных ногах: бросить камень (в кого-л.): не-*

*сти (свой) крест: альфа и омега (чего): запретный плод: имя им легион и др.* Данные обороты можно классифицировать как интернациональные.

### Литература

1. Шанский Н.Н. Фразеология Современного русского языка. – М., 1985.
2. Матвеева Н.П. Библеизмы в русской словесности // Русская словесность. – 1993. – № 2 -5. – 1994. – №1-6.
3. Мечковская Н.Б. Язык и религия: пособие для ст-тов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998.

Хабибуллина О.А.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

### КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

### CONNOTATIVE MEANING OF A WORD AS A WAY OF ENLARGING INFORMATION

*The problem of connotative meaning of a word is discussed in the article. Connotation plays an important role in onomatopoeia.*

*Key words: connotative meaning, onomatopoeia.*

Кроме денотативного слово может иметь и коннотативные значения. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой можно найти следующее определение данного термина: «Коннотация (англ. *connotation*, фр. *connotation*) – дополнительное содержание слова (или выражения), которые накладываются на его основное значение, служат для выражения разного рода экспрессивно-эмоционально-оценочных оттенков и могут придавать высказыванию торжественность, фамильярность и т.п.». Коннотативное значение слова отражает ассоциативную сторону обозначаемого объекта. Слово обладает оценочным компонентом значения, если оно выражает положительное или отрицательное суждение о том, что оно называет, т.е. одобрение или неодобрение. При употреблении звукоподражательных слов, обозначающих звукоиздания животных или птиц, в переносном значении большинство из них приобретает отрицательный оценочный компонент. Например: рус.: *Она живёт как ку-кушка*. (т.е. не заботясь о своих детях); нем.: *wie eine Gans gackeln (gackern)* – (трещать без умолку); фр.: *bêler (разг. говорить дрожащим голосом; жалобно говорить)*. Небольшое количество звукоподражательных глаголов имеют положительный оценочный компонент значения. Например: рус.: *мурлыкать* (нежно говорить, напевать); нем. *gurren* (ворко-

вать, мило разговаривать; фр.: *gousouler* (ворковать, нежно напевать, петь). Некоторые звукоподражательные слова могут употребляться и как ласкательные, и как пренебрежительные, например, *хрюшка*.

Слово обладает стилистическим компонентом значения, или стилистической коннотацией, если оно типично для определённых функциональных стилей и сфер речи, с которыми оно ассоциируется даже будучи употреблено в нетипичных для него контекстах [Арнольд 2002: 161]. Многие звукоподражательные слова в своих переносных значениях имеют в словаре помету: *фамильярное, грубое, разговорное* или *просторечное*, что говорит о том, что данные слова употребляются в разговорной речи или используются авторами литературных произведений для создания соответствующей атмосферы.

Коннотации характеризуют, как правило, основные, или исходные значения слов, а материализуются они в переносных значениях, метафорах и сравнениях, производных словах, фразеологических единицах, определённых типах синтаксических конструкций, семантических областях действия одних единиц относительно других. Именно коннотации лежат в основе привычных метафор и сравнений (*напиться как свинья, разбираться как свинья в апельсинах*) [Апресян 1995: 163-164].

Таким образом, одна из особенностей метафорических наименований заключается в их смысловой двуплановости – одновременном указании на основной и вспомогательный субъекты, «игре» переносного и буквального значений слова. Для реализации всякого метафорического значения необходима контекстуальная поддержка.

Коннотативное значение слова может выражать не только предметы или явления, но и передавать личностное отношение к ним. Часто в художественном произведении автор с помощью звукоподражательных глаголов даёт характеристику своим героям, выражает своё отношение к персонажам. Они, как бы, выполняют роль модальных слов. Так, в романе Дитера Ноля «Приключения Вернера Хольта» читатель благодаря таким глаголам уже может составить себе определенное представление о действующих лицах: *Vetter kräht* (каркает), *meckert* (брюзжит, говорит дрожащим голосом); *Zemtzi piepst* (пищит). *quäkt* mit heller Kinderstimme (пищит звонким детским голосом). По глаголу можно получить представление о женщине (вернее, о её душевном состоянии в данный момент), произнесшей следующую фразу: фр.: «*Qu'est-ce que vous racontez?*» – *glapit* (взвизгнул, твякнул) *une voix de femme* (Cholochov, 32). – нем. «*Was schwätzt ihr da?*» *kreischt* eine Weiberstimme dazwischen (Scholochow, 29). рус.: «Что вы там толкуете?» – пронзительный бабий голос. Французский и немецкий звукоподражательные глаголы в русском варианте заменены прилагательным пронзительный.

Слова в своих переносных значениях могут входить также в состав пословиц и устойчивых словосочетаний. Такие словосочетания тесно связаны с историей, культурой и бытом народа, в них воплощены психология

и способ мышления, что накладывает свой отпечаток на их смысловую, содержательную сторону. Большинство таких единиц переводится на другие языки с помощью фразеологических эквивалентов, построенных на других образах. Но не исключаются явления, общие для разных языков.

Примерами устойчивых словосочетаний могут служить: нем. «*Halt's Maul, sonst kracht's!*» («Закрой рот, иначе получишь!»); фр.: *siffler un verre* (выпить залпом стакан) – рус.: пропустить стаканчик.

Следует отметить, что для немецких и французских звукоподражательных слов характерно наличие большего количества переносных значений, чем в русском. Во французском языке метафора играет большую роль, чем в русском и немецком языках при обозначении понятий. Причиной этого являются особенности языков в области словообразования. «Очень часто одно и то же понятие по-русски обозначается новым производным словом, а по-французски – переосмысленным старым словом» [Гак 1977: 117].

Итак, коннотация – это факультативный компонент слова, который сопровождает все оттенки значения, дополняет предметно-понятийное (денотативное) содержание языковой единицы. Коннотативное значение вступает во вторичные для слова функции наименования, оно является добавочным для объективного значения.

#### Литература

1. Анипкина Л.Н. Оценочные высказывания в прагматическом аспекте // Филологические науки. – 2000. – № 2.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – 767 с.
3. Арбузова Е.А. Прагматические особенности коннотации в организации текста. Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2001.
4. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
5. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
6. Ладыгин Ю.А. Информативная роль коннотативных значений в прозаическом художественном тексте // Филол. науки. – 2000. – № 2.
7. Падучева Е.В. Парадигма регулярной многозначности глаголов звука // ВЯ. – 1998. – № 5.
8. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики языковых единиц. – М., 1986. – 141с.
9. Уфимцева А.А. Лексическое значение. – М.: Наука, 1986. – 239 с.
10. Толковый словарь русского языка. Под ред. Д.Н.Ушакова, 1995.
11. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, 1989.
12. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle éd. revue, corrigée et mise à jour. – Paris, 1992.

Шайхулов А.Г.

(Башкирский государственный университет, г. Уфа,  
Республика Башкортостан)

КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМАТИКА ИДЕОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ  
ДИАЛЕКТОВ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ:  
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ<sup>4</sup>

COGNITIVE PARADIGMATICS OF IDEOFRAPHIC DILECT DICTIONARIES OF  
TURKIC LANGUAGES OF URAL-VOLGA REGION: STATING THE PROBLEM

*The article deals with the problem of cognitive paradigmatics of ideographic dilect dictionaries of Turkic languages of Ural-Volga region. The classification of the dictionaries are given in the article. The scheme of lexico-thematic classification of cognitive spheres of dialect fund of the Tatar language is represented in the work.*

*Key words: cognitive paradigmatics, ideographic dilect dictionaries, Turkic languages, Ural-Volga region, lexico-thematic classification.*

В отечественной тюркологической науке, в отличие от славянского и индоевропейского языкознания в целом, проблемы идеографического описания лексического универсума начинают обсуждаться только лишь в последнее время.

В последние два-три десятилетия тюркская диалектная лексикография, как известно, достигла значительных успехов: опубликованы и продолжают создаваться выпуски региональных словарей и готовятся новые словари, созданы десятки уникальных картотек диалектной лексики почти во всех научно-исследовательских центрах тюркоязычных республик Урало-Поволжья. Особенности созданных словарей лексики говоров указанного региона определяют и типы идеографических словарей. Прежде чем перейти к вопросу о классификации типов идеографических словарей тюркских говоров, необходимо заметить, что идеографический словарь, группируя лексические единицы по значениям, уже в своей структуре моделирует связи и отношения, объективно существующие в лексической системе языка. Сами же принципы составления идеографических словарей пока не могут считаться отработанными, во всяком случае существующие идеографические словари даже русского литературного языка являются, по мнению ряда исследователей, ещё не слишком совершенным опытом. Тюркская же диалектная идеография пока вообще не представлена словарями, и актуальность задачи создания диалектного идеографического словаря тюркских (татарского, башкирского и чувашского) языков ощущается многими лингвистами региона.

© Шайхулов А.Г.

<sup>4</sup> Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 11-14-02010 а/У

Материальной основой для решения этой задачи являются достижения тюркской диалектной лексикологии и лексикографии: в словарях и различных исследованиях татарских, башкирских и чувашских лингвистов собрана и достаточно полно и многопланово описана богатейшая диалектная лексика такого огромного этнолингвистического региона, каким является Урало-Поволжье.

1. Мы, при классификации типов идеографических словарей тюркских языков исследуемого региона, опираясь на результаты некоторых исследователей [Востриков 1989: 14-16] в зависимости от исходной базы, выделяем такие их разновидности как **1) дифференциальный** (т.е. включающий только диалектную лексику) – **недифференциальный** (включающий также общетюркскую лексику); **2) односистемный** (по лексической системе одного говора или диалекта) – **региональный** (по лексической системе говоров одного региона) – сводный по всем тюркским говорам или диалектам); **3) синхронический** (отражающий лексику одного современного синхронного среза) – **диахронический** (отражающий лексику в диахронии); **4) полный** (включающий всю лексику) – **неполный** (включающий какой-либо определенный разряд лексики, например, какую-либо часть речи. К сожалению, это отмечают и другие авторы, ни один вышеописанных типов (разновидностей) диалектных идеографических словарей на материале тюркских языков пока не реализован.

Как известно, в основе разработки материалов любого идеографического словаря лежит классификация системы понятий. На первом этапе реализуется общее выделение наиболее широких тематических групп, которые постепенно сужаются в рамках более мелких подгрупп. Последним звеном этого деления является та или иная лексико-семантическая группа слов, объединяемые в когнитивные сферы.

Таким образом, выявление и разработка многоаспектных лексико-семантических групп слов (микрочлени) является очень важным (в плане методологическом) этапом в процессе закладывания основ идеографического словаря любого языка. Впрочем, сказанное выше относится к апеллятивным и основам. Несколько иную, хотя и совпадающую в общих параметрах, методику имеет классификация диалектальных единиц близкородственных языков. Её конечная цель – предварительно осмыслить общий лексический универсум говоров татарского, башкирского и чувашского языков в рамках идеографической их парадигматики. В связи с этим, в качестве классификационного подхода к описанию диалектального универсума указанных языков, нами использована идея, выдвинутая в своё время немецкими учеными-лексикографами Р. Халлигом и В. Вартбургом, осмысление которой на наш взгляд, всё больше и больше сторонников. Предложенную ими синоптическую схему **а) «Вселенная», б) «Человек» и в) «Вселенная и Человек»** мы изменили в определенной логической последовательности, что позволило, как нам кажется, построить достаточно универсальную и более или менее стройную систему для

предварительной семантической классификации диалектальных единиц, которая может быть принята за основу характеристики их идеографической парадигматики в рамках когнитивных сфер. Предлагаемая нами схема описания диалектных лексических единиц. [I. «**Познание (априори)**», II. «**Природа** (неживая и живая)», III. «**Человек** (как анатомо-физиологическое существо)», IV. «**Общество** (человек как социальное существо)»] может помочь определить в исследуемых языках слой лексики, специфичный только для отдельного (татарского, башкирского или чувашского) языка или же для определенных групп в рамках алтайской (возможно в перспективе и урало-алтайской) семьи языков.

2. Поскольку главная цель идеографического словаря когнитивного типа заключается в логической классификации литературной лексики, облегчающей поиск наиболее адекватного слова по разделам, то и исследователи в области диалектной идеографии видят главной целью при составлении словаря в распределении слов по разделам, рубрикам, полям, субполям идеографической схемы. В результате такой работы, словарь получает ещё один вход, а каждое слово исходного списка наряду с номером субполя (к которому относится) индекс соответствующей ячейки исходной схемы словаря. Такое решение вопроса позволяет поставить и приблизить решение ряда научных проблем, над которыми работают лексикологи-диалектологи (место «диалектного и общетюркского слова и диалектного слова-термина в лексической системе говора в зависимости от особенностей их семантики, парадигматических и синтагматических связей; особенности диалектной синонимии и антонимии, полисемии слов в говоре и т.д. [Раков 1984: 147-152].

3. Одним из таких вариантов является, на наш взгляд, удачное обобщение системы Халлига-Вартбурга, сделанное исследователями [Караулов 1976: 34-57].

Как известно, у Халлига и Вартбурга дана трихотомическая классификация в такой последовательности и формулировке: **а) «Вселенная»; б) «Человек»; в) «Вселенная и Человек»**. Данную синоптическую схему мы изменили в определенной последовательности, что позволило, как нам кажется, построить, с одной стороны, достаточно универсальную и более или менее стройную систему для предварительной семантической классификации апеллятивных единиц, которая одновременно является основой для характеристики идеографической парадигматики диалектных единиц тюркских языков Урало-Поволжья.

Предлагаемая система описания лексических систем может помочь также определить слой лексики, специфичный только для диалекта, говора и подговора каждого тюркского языка в отдельности или же для определенных подгрупп на уровне лексико-семантических (идеографических) групп, чтобы выяснить, какие же стороны объективной картины мира отражены собственной их лексикой. Таким образом, конечная цель ее – помочь вычленив в поэтапном изучении истинно общетюркский (вначале) и истин-

но ооцеалтайский (на последующих этапах) пласт. Первый этап которого связан, как выше указывалось, необходимостью сначала выделить в диалектах тюркских языков все взаимные лексические заимствования, что в свою очередь даст возможность на последующих этапах вести сравнительно-исторический (этимологический) анализ уже на уровне лексических праформ в составе этого общего слоя в рамках диалектных единиц.

Составленный нами универсалий для лексико-семантической (идеографической) классификации, который очевидно, может послужить для ономаσιологических и когнитологических исследований на последующих этапах. Наша классификация состоит из четырех основных когнитивных групп, которые располагаются в предлагаемом синописе в следующей логической последовательности: I. **Природа**. II. **Человек**. III. **Общество**. IV. **Познание (априори)**. Ввиду ограничения объема работы ниже приводится только идеографический синопис для системного исследования лексического универсума диалектной лексики тюркских языков Урало-Поволжья и их диаспоры в рамках указанных лексико-тематических групп.

В проекте план – проспекта многотомного коллективного труда «Татарская лексикология» в томе, посвященном тематической структуре татарской лексики в свете ее происхождения, академик М. Закиев выделял следующие тематические группы:

I. Татарская, башкирская и чувашская лексика, относящаяся к когнитивной сфере «**Природа**». II. Татарская, башкирская и чувашская лексика, относящаяся к когнитивной сфере «**Человек**». III. Татарская, башкирская и чувашская лексика, относящаяся к когнитивной сфере «**Общество**». IV. Татарская лексика, относящаяся к когнитивной сфере «**Человек и вселенная**».

Вполне понятно, что все это вместе взятое очень тесно связано с попыткой, хотя она и носит предварительный характер, проникнуть через исследование диалектной системы (чтобы выяснить, какие же стороны объективной языковой картины мира отражены собственной их лексикой) в онтологические аспекты познавательной деятельности тюркского (resp. алтайского) мирозерцания и мировоззрения, суть которых может быть, в известной мере, осмыслена в рамках предлагаемой первоначальной лексико-тематической группировки и классификации (это – одно из центральных, основных условий, при несоблюдении которого рассчитывать на достоверность анализируемого материала и тем более выводов типологического порядка не приходится), а только затем, на последующем этапе (уже на основе полученных и упорядоченных данных) в рамках лексико-семантической классификации лексической; ономаσιологической и идеографической структур сравниваемых диалектных единиц исследуемого региона. Предлагаемая нами схема (синопис) системы лексико-тематической классификации когнитивных сфер, а также высказанные здесь соображения о методологических аспектах системного подхода в реконструкции диалектного фонда татарского языка носят предваритель-

ный характер и не претендуют па полноту и окончательность. Только дальнейшие исследования и время могут наполнить эти пока умозрительные схемы более или менее достоверным содержанием.

### **Природа (неживая и живая)**

#### **А. Неорганический мир**

**I. Земля (планета) и виды земного пространства** 1. **Земное пространство.** Координаты. 2. **Очертания (ландшафт) и строение земной поверхности:** 1) Вилы очертаний (ландшафты): а) степной, б) горный, в) лесной ландшафты. 2) Виды строения земной поверхности (рельефа): а) положительный рельеф: \*) Возвышенные места и их виды и части; б) ровный рельеф: ровные места: а) отрицательный рельеф: \*) покатые места; \*) углубленные места. 3. **Состав земной коры:** 1 (Верхний с.юй земной коры: 2) недра (полезные ископаемые).

#### **II. Вода и виды водного пространства**

**1. Виды водной поверхности:** 1) воды океанов (мировой океан); 2) воды суши: а) поверхностные воды: естественные воды; б) искусственные водоемы; б) подземные воды. 5. **Признаки водоемов и водных потоков.**

**2. Суша по ее отношению к водному пространству. Состояние воды в природе:** 1) жидкое. 2) твердое, 3) газообразное (парообразное) состояние.

**III. Космос (небо): космическое и воздушное пространство. Природные явления. Климат, погода и виды погодных условий (метеорология). Времена года.**

**1. Космическое пространство и космические явления:** I. Небесные тела: 1) Виды небесных тел: большие и мал], небесные тела; 2) Свойства небесных тел. II. Космические явления.

**2. Воздушное пространство (атмосфера):** 1. Строение атмосферы. 2. Состав атмосферы.

**3. Природные явления: I. Атмосферные явления:** 1) движения воздуха: а) сила и направленность; б) температура и влажность. 2. Световые явления. 3. Тепловые (температурные) явления. 4. осадки (атмосферная влага): 1) осадки из облаков; 2) осадки и воздуха.

#### **II. Природные явления на земной поверхности.**

**III. Природные явления на водной поверхности:** 1) Природные явления на море. 2) Природные явления на реке. 3) Природные явления на озере.

#### **4. Климат. Погода и виды погодных условий (метеорология):**

**I. Климатические условия:** 1) Разновидности климата. 2) Климатические пояса Земли. II. Погода: 1) Погодные условия. 2) Метеорологические явления (предсказывание, прогноз погоды). 3) Времена года: 1) Весна. 2) Лето. 3) Осень. 4) Зима.

**Б. Органический мир I. Растительный мир (мир флоры) а) виды растительного мира: I. Низшие растения:** 1. Водоросли и их виды. 2. Лишайники и их виды. 3. Грибы и их виды.

II. Высшие растения:

1. Мхи и их виды. 2. Папоротники и их виды. 3. Семенные растения: 1) Злаковые и их виды. 2) Овощи и их виды. 3) Травянистые растения и их виды: а) сорняки и их виды; б) съедобные травы их виды; в) кормовые травы и их виды. 4. Кустарники и их виды. 5. Деревья и их виды: а) неоплодные деревья: а) хвойной и лиственничной породы; б) плодовые деревья и их виды; в) южные и субтропические, (тропические) деревья.

#### **б) строение и жизнь растительного мира:**

1. Строение растений. 2. Размножение растений. 3. Рост и развитие растений.

#### **П. Животный мир (мир фауны)**

##### **а) виды животного мира**

1. Насекомые и их виды: а) полезные и вредные насекомые. 2. Рыбы и их виды: а) съедобные (употребляющиеся в пищу) рыбы и несъедобные (в пищу не употребляющиеся) рыбы. 3. Пресмыкающиеся и их виды. 4. Моллюски и их виды. 5. Ракообразные и паукообразные и их виды. 6. Птицы и их виды: а) домашние и дикие. 7. Животные и их виды: а) домашние и дикие. 8. Звери и их виды.

##### **б) строение, жизнь и обитание представителей мира фауны:**

**I. Строение (часть тела) и органы представителей мира фауны:** 1. Внешнее строение: а) туловище; б) конечности и их виды; в) покров и их виды; г) придатки (выросты) и их виды; д) масти (окрас) и их виды. 2. Внутреннее строение: а) скелет. 3. Внутренние органы и их виды.

**II. Питание (добывание пищи), жизнь и размножение представителей мира фауны.**

**III. Жизнь и размножение (время рождения, детеныши, возраст, повадки и способы защиты, нападения и передвижения. голоса, болезни, смерть, совокупность и жилище):** 1) Время рождения; 2) Детеныши (выполки); 3) Возрпст; 4) Повадки и способы защиты, нападения и передвижения; 5) Голоса: а) животных и зверей; б) птиц; 6) Болезнь и смерть представителей мира фауны; 7) Совокупность и жилище.

**IV. Животные и человек: I.** Слова призыва и отгона животных, зверей и птиц, 2. Охрана и приручение животных, птиц. 3. Промысел и разведение животных. зверей и птиц (см. раздел III. «Общество». Подразделы: «Животноводство». «Звероводство», «Рыбное хозяйство» и др.).

Таким образом, конечная цель сравнительного исследования диалектных единиц – выявление их особенностей в плане идеографической парадигматики в общем словарном фонде того или иного тюркского (гесп. алтайского) языка.

#### **Литература**

1. Востриков О.В. Идеографический словарь русских говоров Среднего Урала // Уральский лексикографический сборник. – Свердловск, 1989. – С. 4-16.

2. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. – М., 1976. – С. 34-57.

3. Морковкин В.В. Идеографические словари. – М., 1976. – С. 26-28.
4. Раков Г.А. О диалектном идеографическом словаре // Сибирские русские говоры. – Томск, 1984. – С.147-152.
5. Шайхулов А.Г. Лексические взаимосвязи кыпчакских языков Урало-Поволжья в свете их историко-культурной общности (аспекты системно-идеографической характеристики на общетюркском фоне). – Уфа, 1999 – С. 63-73.
6. Шайхулов А.Г., Бикмаева Л.У., Садыкова З.Р. Материалы к идеографическому словарю диалектов татарского языка. Том 1, ч. 1, Уфа РИО БашГУ, 2005. –510 с.; ч.2 РИО БашГУ 2005. – 506 с.

**Шаталова С.В., Кузьмич В.В.**

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

### **КРЫЛАТЫЕ ЕДИНИЦЫ (КЕ) В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

#### **POPULAR QUOTATIONS IN THE RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES**

*The origin of popular quotations in the Russian and German languages is discussed in the article.*

*Key words: origin, popular quotations, the Russian and German languages.*

Фонды крылатых единиц русского и немецкого языков складывались в течение восьми веков в рамках закономерностей, присущих языкам германо-балто-славянской общности.

Существенной причиной порождения КЕ в сопоставляемых языках является своеобразие циркуляции информационных потоков в русском и немецком этническом сознании. КЕ всегда обращены на субъекта: они возникают не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение, и тем самым являются одним из факторов формирования культурных кодов каждой отдельно взятой языковой общности. Важную роль при этом играют переоценка носителями языка ценностей (культурных, эстетических и др.); появление харизматических лидеров, чьи взгляды и деятельность созвучны идеям социального большинства; развитие новых жанров и видов искусства и, наконец, сама жизнь носителей сопоставляемых языков в изменяющихся социальных, экономических и политических условиях.

Обстоятельства и пути формирования конкретных КЕ в сопоставляемых языках не универсальны, что связано с отличием самих источников КЕ, форм бытования этих источников в общественной и духовной

жизни общества; временных, социальных, политических, культурологических, тендерных, конфессиональных и других факторов, создающих фон, на котором осуществляется процесс языковой коммуникации.

В Средние века крылатизация отдельных слов и микротекстов всецело зависела от того, кому они принадлежат, достаточно ли известен и почитаем их автор, занимает ли он высокое место в социальной иерархии и попало ли данное изречение в регулярно читаемое произведение. В XVIII–XIX вв. возникновение КЕ из художественной и публицистической литературы зависело от масштаба таланта писателя, от близости его языка к народной речи, тиражности издания и степени актуальности произведения-источника. В XX в., учитывая роль разнообразной техники (вначале граммофонной, затем кинематографической, магнитофонной и, наконец, телевизионной и компьютерной), которая способна многократно тиражировать произведения искусства, усиливая их вербальное воздействие за счет музыкального сопровождения и зрелищности, условия и пути формирования КЕ существенно изменились.

Древнейшим источником зарождающихся фондов КЕ был фольклор, уходящий своими корнями в древнеславянский и древнегерманский периоды, а затем – во времена единой древнерусской и древнегерманской народностей. В период раннего Средневековья источниками формирования фондов КЕ в сопоставляемых языках становятся Библия и античная культура. Феодальная эпоха (позднее Средневековье) привела к расцвету многочисленных литературных жанров. Постепенно развиваясь в течение нескольких веков, они к XVIII–XIX вв. превращаются в один из основных источников пополнения фондов КЕ русского и немецкого языков – художественную, научную и публицистическую литературу. В конце XIX в. к ним присоединяются опера, оперетта и революционная рабочая песня. В XX в., в эпоху научно-технической революции, к числу названных источников присоединяются кинематограф, телевидение, эстрада, реклама и, наконец, интернет (www-тексты).

За восемь веков своего существования пласты крылатых единиц, порожденные этими источниками, «сплавились» в каждом из сопоставляемых языков в единый фонд (включающий в русский язык около 4600 единиц, а в немецком – около 5500). Это был долгий и динамичный процесс, заключавшийся в различных семантических и структурных преобразованиях слов и сверхсловных образований, подчиненный двум тенденциям: во-первых, развитию содержания в сторону обобщения, абстракции или семантического обогащения; во-вторых – постепенного сокращения компонентного состава микротекстов, так как развернутая мысль стремится быть выраженной сжато, лаконично, за счет сброса ненужного словесного балласта с целью приспособления к «несущим возможностям» общественной памяти. Значительную организующую роль в этом процессе играли также фонетические факторы: просодия, ритмика, метрика, фоника, рифма и инструментовка.

И в русском, и в немецком современных фондах КЕ можно выделить три лингвосферы, соответствующие каждой определенному типу источников: 1) фольклор; 2) христианские сакральные тексты; 3) античная культура.

Формирование корпусов *КЕ фольклорного происхождения* началось в период упадка мифологического мировоззрения, отчасти вызванного десакрализацией «слова». Данная лингвосфера представлена в русском языке 92 крылатыми единицами, в немецком – 124 КЕ, что составляет приблизительно 2 % от общего числа КЕ в обоих языках. В XI–XIV вв. фонды КЕ обогатились за счет единиц, пришедших из сказок, былин, легенд и преданий. А в XV–XVI вв. у предков современной русской и немецкой наций сложился значительный пласт КЕ, пришедший из народных песен. Этот источник является наиболее продуктивным в сопоставляемых языках (приблизительно 60 % русского и немецкого корпусов фольклорных КЕ восходит к песне). Далее по количественным показателям следуют в порядке убывания КЕ, восходящие к сказкам и легендам, героическому эпосу русского и немецкого народов и языческим преданиям. Особым источником, неизвестным русскому языку, являются немецкие народные книги и шванки.

Данный пласт КЕ отражает своеобразие менталитета носителей русского и немецкого языков, способствует самоидентификации каждой из рассматриваемых этнических общностей.

Формирование *фонда библейских КЕ* и в русском, и в немецком языках начинается в эпоху раннего Средневековья (X в.).

Складывание и пополнение корпуса библейских КЕ в сопоставляемых языках происходит в основном двумя путями. С одной стороны, от уже существующих библеизмов образуются новые единицы в результате действия собственно лингвистических факторов. С другой стороны, сам текст Библии продолжает порождать новые библеизмы. Интенсивность пополнения русского и немецкого корпусов библейских КЕ зависит от различных экстралингвистических факторов, влияющих на языковые процессы. В Германии этот процесс в X–XIII в. осложнялся соперничеством германских королей с папством за верховенство в Священной Римской империи, частью которой она являлась, и соответственно ведущей ролью латинского языка во всех сферах духовной и общественной жизни. В фонд КЕ русского языка вошло 1174 КЕ библейского происхождения, в фонд немецкого – 1163 единицы, что составляет приблизительно 20 % от общего числа единиц, комплекующих фонды КЕ в обоих сопоставляемых языках. Наиболее продуктивными источниками библейских КЕ в русском языке являются Пятикнижие Моисея (Тора), Псалтирь, Четвероевангелие и Апокалипсис; в немецком языке – Четвероевангелие, Тора, Псалтирь и апостольские послания. Большую роль в освоении библейских КЕ сыграли произведения изобразительного искусства, музыки и литературы, использовавшие сюжеты Ветхого и Нового Заветов.

В отличие от библеизмов, *КЕ, восходящие к античной культуре*, являющейся колыбелью европейской и современной мировой цивилизации, представляют собой КС-интернационализмы и КВ-кальки и полукальки, сформировавшиеся в языках-реципиентах. Этот процесс начался в эпоху раннего Средневековья и продолжается по сей день. Русская языковая среда, как и немецкая, подчинив античные КЕ своей фонетической и грамматической системе, сохранила за ними те значения, которые уже были закреплены за ними в древнегреческом языке или латыни. Причем сам факт их заимствования не был связан «с восполнением пробелов в понятийной картине мира» (4 100). Для носителей заимствующего языка эти выражения были привлекательны своей образностью, необычной символикой, опирающейся на оригинальную мифологию, свежестью и глубиной мысли. Анализ состава корпусов КЕ, восходящих к античной культуре, в сопоставляемых языках (рус. – около 240 единиц, нем. – 193, что составляет около 5 % от общего числа КЕ в каждом из сопоставляемых языков, позволил выявить наиболее приоритетные источники для их формирования. В русском языке это – древнегреческая проза, римское ораторское искусство, язык древнегреческого героического эпоса. В немецком языке таковыми являются древнегреческая проза, а также римская поэзия и проза.

Данный пласт отличается высокой семантической устойчивостью в сопоставляемых языках, которая объясняется общностью культурно-исторического наследия, послужившего почвой для образования античных КЕ. Значительная часть КЕ, восходящих к античной культуре, довольно прочно освоена сопоставляемыми языками, а некоторые из них даже утратили связь со своим древним источником и ведут себя, как обычные безымянные ФЕ.

### Литература

1. Афанасьев А.Н. Мифы, поверья и суеверия славян (Поэтические воззрения славян на природу.): В 3 т. – М.: Эксмо; СПб: Terra Fantastica, 2002.
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Под ред. С.И. Константиновой. – М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
3. Варченко Т.Г. Новые крылатые цитаты в составе современной немецкой фразеологии: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2001. – 173 с.
4. Солодухо Э.М. Теория фразеологического сближения (на материале языков славянской, германской и романской групп). – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1989. – 296 с.

Абдуллина Г.Р., Нуғаманова И.Р.  
(Башкорт дәүләт университеты, Стәрлетамак филиалы,  
Башкортостан Республикаһы)

ТЕЛ ҒИЛЕМЕНДӘ ЮКЛЫК КАТЕГОРИЯҢЫН ӨЙРӘНЕҮ ТАРИХЫНАН<sup>5</sup>  
*THE HISTORY OF THE STUDY OF THE CATEGORY  
OF DENIAL IN LINGUISTICS*

*The article is devoted to the history of study the category of denial in general linguistics. There are scientists' opinions in determining the nature of the logical and linguistic denial.*

*Key words: Denial, the category of denial, the linguistic denial, the logical denial.*

Юклык категорияһы – тел ғилемендә зур кызыкһыныу тыузырған проблемаларҙың береһе. Лингвистик йүнәлештән тыш, ғалимдар уны фәлсәфәүи, логик, психологик күзлектән сығып та кылыкһырлауға ынтылалар.

А.Т. Кривонос фекеренсә, юклык һәр ваҡытта ла лингвистиканың да, формаль логиканың да өйрәнеү объекты булып тора [Кривонос 1986: 35]. Юклык мәғәнәле һөйләмдәргә фәлсәфәүи һәм логик-семантик анализ нигезендә И.Н. Бродский түбәндәге һығымтаға килә: улар реаль ысынбарлык хақында бер ниндәй ҙә мәғлүмәт бирмәйҙәр, ә инде юклык мәғәнәһендәге һөйләмдәрҙең булыуы кеше интеллектының камиллыктан алыс тороуы хақында ғына һөйләй [Бродский 1973: 4].

А.И. Бахарев, лингвистик юклык категорияһының нигезендә логик юклык ята, тип иҫәпләй. Логик юклык предметтарҙың һәм күренештәрҙең башка шарттарҙа, бүтән ваҡытта күзәтеләүе мөмкин булмаған билдәһенә юклығын күрһәтә. Диалектик юклыктың төп билдәһе – үҫеш; түбән формаларҙан юғарыға үрләү барышында ыңғай моменттарҙың һаҡланыуы күзәтелә. Логик формулалар лингвистик күренештәрҙең асылын һәм мәғәнәһи варианттарын билдәләргә ярҙам итә. Шулай уҡ ваҡытта логик юклык һәм лингвистик юклык бер-береһе менән абсолют рәүештә яраша алмайҙар, сөнки тел системаһының һәр ваҡытта ла үз алдына үҫешү һәләте бар [Бахарев 1996: 5, 35].

Л.М. Сызранцева ла ошо уҡ фекерҙе күөтләй. Уның билдәләүенсә, лингвистик юклыкты белдерәүсе саралар логик юклыкты белдерәүсе ысулдарға карағанда күпкә байыраҡ [Сызранцева 1995: 3]. Айырым телсәләр юклыкты һөйләмдә модальлек йөкмөткөһенә бәйләйҙәр [Орлова 1973: 19-26; Кржижкова 1969: 137-205], һөзөмтәлә юклык модальлек категорияһы эсендә қарала. Шулай ҙа күпсәләк тикшеренәүҙәрҙә юклык

һөйләмдә модаль йөкмөткөһенә бәйләмәйенсә өйрәнелә [Бондаренко 1983; Савельева 1989].

Модальлек һәм юклык категорияларының уртақ элементтары бар, әлбиттә, әммә улар бер-береһе менән бөтөнләй үк окшаш түгелдәр. Был мәсьәләгә қарата Е.И. Шендельстың фекеренә тукталайыҡ: “Модальлек категорияһы әйтелгән фекерҙең йөкмөткөһенә объект ысынбарлыҡка мөнәсәбәтән һәм һөйләүсә күзлегенән субъект-предикат бәйләнештәрән күрһәтә. Ә барлык һәм юклык категорияһы субъект-предикат бәйләнештәрән ыңғай һәм кире юсыҡта ғына қарай, уларға қарата мөнәсәбәт асықланмай” [Шендельс 1959: 125-142].

Е.Г. Казимянецтың хөзмәте юклыкты белдерәүсә сараларҙы эксплицит һәм имплицит төрҙәргә бүлөп өйрәнәүгә бағышланған. Автор шулай уҡ формаль логикалағы юклыктың телдәге юклыкка мөнәсәбәтән күрһәтәүгә ынтылыш яһай [Казимянец 1987]. Т.А. Шутова юклыкты белдерәүсә имплицит сараларын өйрәнә. Юклык мәғәнәлә конструкциялар иҫәбенә ул үзәндә ниндәйҙәр кире (асыулануы, үпкәләү, шөлтәләү, баш тартуы һ.б.) мәғәнә туплаған һәм юклык күрһәткөслә конструкцияларға өүереләү мөмкинлегенә эйә булған конструкцияларҙы индерә [Шутова 1997].

И.М. Романенко юклык мәғәнәлә телмәр акттарын айырып күрһәтә. Улар иҫәбенә тыйуы, баш тартуы, кире қағыу, кире яуап инә [Романенко 1998]. Юклыкты тура һәм ситләтелгән төрҙәргә бүлөп қарау тәҗрибәһе Ю.В. Блошенко тарафынан тәқдим ителә. Бынан тыш, автор юклыктың дискрет һәм дискрет булмаған (тел саралары аша белдерелгән), абсолют һәм шартлы төрҙәрән қарай [Блошенко 1999].

Юғарыла килтерелгән фекерҙәрҙән күренәүенсә, дәйөм тел ғилемендә, шулай иҫәптән урыс тел ғилемендә, юклык категорияһының лингвистик статусы аҙағынаса билдәләnmөгән, был категорияны белдерәүсә саралар ҙа төрлө хөзмәттәрҙә төрлөсә күрһәтелә.

Төркиөт өлкөһендә лә юклык категорияһына қарата берҙәм генә қараш юк. А.Н. Нурмановтың үзбәк теле материалында юклык категорияһының үзәнсәләктәрәнә байқау яһаусы хөзмәтән айырып күрһәтәргә була. Атап үтелгән эштә автор барлык-юклык оппозицияһының үзәнсәләктәрән, оппозицион рәттеге семантик һәм синтаксик киҫәктәрҙең структур нисбәтән билдәләй. Ул барлык һәм юклык формаларын бинар оппозиция итеп қарай. Ғалим фекеренсә, теге йөки был телдәге юклык категорияһын өйрәнгәндә, уны бинар оппозиция нигезендә қарау, ошо оппозиция элементтарының симметрик мөнәсәбәтән асықлау мотлақ. Юклыкһыҙ барлык булмай, барлык юклыкты күзаллай [Нурманов 1983: 14]. А.Н. Нурманов иҫәпләүенсә, юклыкты грамматик категория тип тә, логик категория тип тә әйтөп була, сөнки юклык мәғәнәлә конструкциялар барлык мәғәнәһән өткөрөү мөмкин, ә барлык мәғәнәлә конструкциялар юклык мәғәнәһендә кулланыла ала [Нурманов 1983: 30].



1980 йылда “Совет тюркологияһы” журналында Ф.С. Сәфиуллина “Барлык-юклык функциональ-семантик категорияһы” исемле мәкәлә менән сығыш яһай. Ғалимә раһлауынса, барлык һәм юклык формалары араһында анык кына сик юк. Барлыкты һәм юклыкты белдерәүсә бер үк форма билдәлә бер контекст эсендә һәм конкрет ситуацияла, теге йәки был интонацияға ярашлы рәүештә, төрлө мөгәнә еткерергә мөмкин [Сафиуллина 1980: 59-68].

Сыуаш телсәһе Р.А. Мышкинаның ғилми хезмәтә һөйләм структураһында юклыктың урынын билдәләүгә бағышланған. Эзләнеүзәр һөзөмтәһендә ул һөйләмдәрҙең өс төрөн айырып күрһәтә: 1) юклык мөгәнәһендә кулланыла алған һөйләмдәр; 2) һиндәйзәр мәғлүмәттәргә таянып, юклыктың биреләүен йәки бирелмәүен билдәләп булырлык һөйләмдәр; 3) юклык формаһы һөйләмдең структур элементын тәшкит иткән оһрак [Мышкина 1982].

Сағыштырма пландағы эһтәрҙән О.В. Дамбааның диссертацион эзләнеүен күрһәтергә була. Был хезмәттә тыва телендәге юклыкты белдерәүсә лексик саралар көһьяк-себер төрки, монгол һәм боронго төрки телдәре менән сағыштырып бирелә [Дамбаа 2005]. Н.М. Пенжиева юклыкты тел универсалияһы тип һанай. Ул юклыкты белдерәүзәң төп ике ысулын (махус саралар яһзамында һәм тел сараларынан тыш) айырып күрһәтә. Төркмән телендә алмаштар һәм рәүештәр һис бер қаршылыкһыҙ юклык мөгәнәлә исем барлыкка килтерәләр, ә урыс телендә улар һөйләм эсендә өңел генә урынлашып, юклык мөгәнәһен бирә алмайҙар, тигән һығымтаға килә ғалимә [Пенжиева 2001].

Ф.М. Тоһаева юклыкты лексик-грамматик категория тип иһәпләй. Төрки телдәрҙә юклык категорияһын белдерәүсә төп ысул итеп морфологик ысулды күрһәтә. Ғилми хезмәттә кылымдарҙың юклык формаһы ентекле өйрәнелә, дейөм төрки сығанаклы *-ма/-мә* юклык аффиксының килеп сығышына, исемдәш һүз төркөмдәрәндә юклык мөгәнәһенәң бирелешенә айырым иғтибар йүнәлтелә [Тоһаева 2008: 13]. А.Ф. Ханова татар телендәге юклыкты белдерәүсә ысулдар һәм сараларҙы урыс һәм немец телдәрәндәге материал менән сағыштырыу тәһрибәһен тәқдим итә. Юклык – қатмарлы лингвистик категория, һәм ул тотош лексика менән грамматикаға қағыла. Үзәнә қаһма-қаршы булған барлык категорияһынан айырмалы рәүештә, юклыкты белдерәүсә тел сараларының билдәлә бер системаһы бар, тип иһәпләй автор [Ханова 2010: 17].

Башқорт тел ғилемәндә юклык категорияһы тәүләп Н.К. Дмитриевтың “Башқорт теленәң грамматикаһы” (М.-Л., 1948; Өфө, 1950) фундаменталь хезмәтендә қарала. Автор һүзәң морфематик структураһында юклык формаһының урынын билдәләй, *юк* һәм *түгел* модал һүзәренәң кулланылыш үзәнәлектәрән күрһәтә [Дмитриев 1950: 147, 149].

Ә.Ә. Юлдашев юклык категорияһын модаллек категорияһы эсендә қарай яклы [Юлдашев 1958]. Ж.Ф. Кейекбаев [Кейекбаев 1972],

Т.М. Ғарипов [Ғарипов 1959], Р.Ф. Зарипов [Зарипов 1971] хезмәттәрәндә *-һыҙ/-һәз* аффиксы юклык категорияһы күрһәткәсе тип таныла.

Башқорт теленәң Академик грамматикаһында кылымдың юклык формаһының төп күрһәткәсе булып *-ма/-мә* аффиксының сығыш яһауына иғтибар йүнәлтелә. Кылымдың грамматик системаһында *-ма/-мә* юклык формаһы айырым бер урын алып тора. Был форма телдәге бөтә кылым лексемалар нигезәндә тиерлек яһала алалар. Юклык аффиксы кылымдың лексик нигезәнән һуң килһә лә, ул тотош һүзформаның йөкмәткәһенә кире мөгәнә бирә. Шул үк вақытта *-ма/-мә* формаһы кылым лексеманың үзәнәң юклык эквивалентын түгел, ә унан яһалған грамматик формаһың юклығын аңлата, тип билдәләнә был академик баһмала [Грамматика современного башкирского литературного языка 1981: 236].

Юғары уқыу йорттары өсөн нәшер ителгән “Хәзәрге башқорт теле” дәрәслегенәң “Кылым” бүлегә авторы К.Ғ. Ишбаев күрһәтәүенсә, кылымдың бөтә формалары лә юклык аффикстары қабул итә алалар, был законлылык тик *-максы*, *-ышлай* аффикслы кылымдарға ғына қағылмай [Хәзәрге башқорт теле 1986: 206].

М.В. Зәйнуллин, барлык һәм юклык мөгәнәләре модаллек категорияһы сиктәрәндә қарала алмай, сөнки был мөгәнәләр төрлө модаллекте үз эсенә алған һөйләмдәрҙең бөтә функциональ төрҙәрәнә һас, тип иһәпләй. Ғалим айырым грамматик формаларҙың барлык һәм юклык аспектарында кулланылышын өйрәнә, юклык мөгәнәлә *юк* һәм *түгел* модал һүзәренәң функциональ үзәнәлектәрәнә туктала [Зайнуллин 2000: 89-90, 92-93].

Л.З. Хәсәнәваның диссертацион эзләнеүе башқорт һәм немец телдәрәндә юклык категорияһының бирелешен сағыштырып өйрәнәүгә бағышланған. Автор юклыкты белдерәүзәң төп ысулдарын һәм сараларын барлай, ике телдә лә күзәтелгән “юклыкты инқар итеү”, “икеләтә юклык” кеүек тел күренештәрән анализлай. Л.З. Хәсәнәва фекерәнә ярашлы, башқорт телендә, немец теленән айырмалы рәүештә, юклыкты белдерәүсә сараларҙың исемдәш һүз төркөмдәрәндә күзәтелгәндәре һәм кылымдарҙа кулланылғандары анык күренеп тора [Хасанова 1990].

Г.Р. Абдуллина билдәләүенсә, юклык формаһын барлыкка килтерәүсә төрлө кимәлдәргә қараған саралар бар: *-ма/-мә* аффиксы; юклык мөгәнәлә модал һүзәр; юклык алмаштары; қаршы қуйыу төркөүестәре; юклык компонентлы фразеологик бәрәмектәр [Абдуллина 2008]. Бынан тыш, автор барлыкты һәм юклыкты белдерәүсә фонетик сараларға интонация һәм баһымды қарата [Абдуллина 2011: 171].

Юғарыла өйтәлгәндәрҙә йомғақлап, түбәнәдәге һығымтаға килергә мөмкин. Юклык категорияһы дейөм тел ғилемәндә, шул иһәптән төркиәттә лә, башқорт тел белемәндә лә, үз аллы категория итеп таныла. Күренәүенсә, атап үтелгән категория күп кенә ғилми һәм уқытыу-методик характерҙағы хезмәттәрҙә сағылыш тапқан, шулай ҙа был өлкәлә тикшеренәүзәр дауам итә.

### Әзәбиәт

1. Абдуллина Г.Р. Башкорт теленең грамматик системаһы: форма һәм һүҙ үзгәреш. – Өфө: Филем, 2011. – 296 б.
2. Абдуллина Г.Р. Формообразование башкирского языка. – Уфа: Гилем, 2008. – 236 с.
3. Бахарев А.И. Отрицание в русском языке: Сущность, способы выражения, история развития и современное состояние: Автореф. дис. ... докт. – Ташкент, 1996. – 47 с.
4. Блошенко Ю.В. Функционально-семантическое поле отрицания в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. – Таганрог, 1999. – 22 с.
5. Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. – М.: Наука, 1983. – 212 с.
6. Бродский И.Н. Отрицательные высказывания. – Л., 1973. – 104 с.
7. Гарипов Т.М. Башкирское именное словообразование. – Уфа: БФ АН СССР, 1959. – 224 с.
8. Грамматика современного башкирского литературного языка. – М.: Наука, 1981. – 495 с.
9. Дамбаа О.В. Лексические средства отрицания в тувинском языке в сопоставлении с южносибирскими тюркскими, монгольским и древнетюркским языками: Автореф. дис. ... канд. – Новосибирск, 2005. – 24 с.
10. Дмитриев Н.К. Башкорт теленең грамматикаһы. – Өфө: Башгосиздат, 1950. – 299 с..
11. Зайнуллин М.В. О сущности и границах категории модальности: На материале башкирского и других тюркских языков. – Уфа: Изд-во Баш. ун-та, 2000. – 292 с.
12. Зарипов Р.Ф. Категория падежа в башкирском языке: Автореф. дис. ... канд. – Уфа, 1971. – 23 с.
13. Казимянец Е.Г. Способы выражения отрицания в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. – М., 1987. – 26 с.
14. Киекбаев Дж. Г. Введение в урало-алтайское языкознание. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1972. – 150 с.
15. Кржижкова Е.П. Заметки о месте негации в языковой структуре // Единицы разных уровней грамматического строя и их взаимодействие. – М., 1969. – С.137–205
16. Кривоносов А.Т. Отрицание в предложении и отрицание в умозаключении (Опыт семантического анализа отрицаний в тексте) // Вопросы языкознания. – 1986. Вып.1. – С.35.
17. Мышкина Р.А. Отрицание в структуре чувашского предложения: Автореф. дис. ... канд. – М., 1982. – 25 с.
18. Нурманов А. Сигнификативная оппозиция синтаксических конструкций по признаку "утвердительность-отрицательность" (на материале узбекского языка): Автореф. дис. ... докт. – Ташкент, 1983. – 26 с.

19. Орлова М.Н. О лингвистической сущности отрицания и типах отрицательных предложений в русском языке // Учен. зап. Башкирского гос. ун-та. Сер. филол. наук. – Вып. 75. – Уфа, 1973. – № 25. – С. 19-26;
20. Пенжиева Н.М. Лексико-морфемные и морфологические средства выражения категории отрицания в типологически разных языках: На материале туркменского языка в сопоставлении с русским: Автореф. дис. ... канд. – Ашхабад, 2001. – 24 с.
21. Романенко И.М. Прагматическое значение предложений, содержащих отрицание: Автореф. дис. ... канд. – М., 1998. – 16 с.
22. Савельева Л.В. Формы отрицания в русском языке донационального периода. – Л., 1989. – 160 с.
23. Сафиуллина Ф.С. Функционально-семантическая категория утверждения и отрицания (на материале татарского языка) // Советская тюркология. – 1980. – №5. – С.59–68.
24. Сызранцева Л.М. Отрицание в семантической структуре предложения: Автореф. дис. ... канд. – М., 1995. – 16 с.
25. Тохаева Ф.И. Функционально-семантический потенциал отрицания в карачаево-балкарском языке: Автореф. дис. ... канд. – Нальчик, 2008. – 35 с.
26. Ханова А.Ф. Средства и способы выражения категории отрицания в татарском языке: в сопоставлении с русским и немецким языками: Автореф. дис. ... канд. – Елабуга, 2010. – 28 с.
27. Хасанова Л.З. Функционально-семантическая категория отрицания в башкирском и немецком языках: Автореф. дис. ... канд. – Уфа, 1999. – 21 с.
28. Хәзәрге башкорт теле. Педагогия институтының башланғыс кластар факультеты студенттары өсөн дәреслек / Яуаплы редакторҙары: З.Ф. Ураксин, К.Ф. Ишбаев. – Өфө, 1986. – 400 б.
29. Шендельс Е.И. Отрицание как лингвистическое понятие // Ученые записки МГПИИЯ. Вып.19. – М., 1959. – С. 125-142.
30. ШUTOVA Т.А. Семантика отрицания и способы ее имплицитного выражения в русском языке: Автореф. дис. ... канд. – СПб, 1997. – 28 с.
31. Юлдашев А.А. Система словообразования и спряжение глагола в башкирском языке. – М., 1958. – 195 с.

Дәүләтколова Г.Ш.

(Салауат белем биреу һәм профессиональ технологиялар колледжы, Салауат калаһы, Башкортостан Республикаһы)

## ТЕЗМӘ ҺӘМ ЭЙӘРТӨҮЛЕ КУШМА ҺӨЙЛӘМ СОСТАВЫНДАҒЫ ЯБАЙ ҺӨЙЛӘМДӨРЗӨ БӘЙЛӨҮЗӘ ИНТОНАЦИЯНЫҢ РОЛЕ

### THE ROLE OF INTONATION OF CLAUSES IN COMPOUND AND COMPOSITE SENTENCES

The role of intonation of clauses in compound and composite sentences is discussed in the article

Key words: intonation, pause, clause, compound, composite.

Төркөүесчез тезмә кушма һөйләм составындағы ябай һөйләмдөрҙөң бәйләнәү саралары тураһындағы проблема күп ғалимдарҙы ҡызыкһындырған. Был тәбиғи, сөнки тышкы яктан төркөүесчез кушма һөйләмдөр эсендәге ике йәки унан да күберәк ябай һөйләмдә бәйләүсә саралар, йәғни төркөүестәр юк. “Эммә уларҙың араһында йөкмөткөләрөнә ярашлы мөгөнәүи яктан бәйләнеш булдырыла”, – тип билдәләй Ә.М. Азнабаев [Азнабаев 2007: 10]. Мәсәлән, *Әсәйем ҡаршы барығға йыйынып бөткәйне, кистәтөп кенә ағайым үзә ҡайтып көрзә* һөйләменәң беренсә өлөшөнөн генә (*Әсәйем ҡаршы барығға йыйынып бөткәйне*) тыңлаусы йәки укыусыла әле тулы мәғлүмәт хасил булмай, шунда ук артабан нимә буласаҡ тигән һорау тыуасак. Әйткәндә йәки укығанда беренсә өлөштөн һуң пауза яһала, тауыш юғары күтәрелә. Тезмә кушма һөйләмдөрҙә уларҙың ҡиҫәктәрөнәң, йәғни ябай һөйләмдөрөнәң мөгөнә яғынан бәйләнеше интонация төрҙәре менән тәмин ителә. Мәсәлән: *Әллә кемдәр ҡыстырыша, әллә ниндәй тауыштар ишетелә* һөйләмдә вакиғалар бер үк вақытта башкарыла, шуға күрә уларҙы әйткәндә һанау интонацияһы сағыла. Тимәк, бирелгән төркөүесчез тезмә кушма һөйләм составындағы ике ябай һөйләм һанау интонацияһы ярҙамында бәйләнгән.

*Койоп ямғыр яуып үттә, офокка аллы-гөллө көйөнтә эләнде, ҡыҙҙар яңынан һыу буйына йүгөргә* һөйләмдә вакиғалар бер-бер артлы башкарыла, шуға күрә беренсә һәм икенсә ябай һөйләмдөрҙә әйткәндә тауыш юғары күтәрелә бара, ө һуңғы өлөшөндә тауыш түбән төшә. Шул рәүешле уларҙың бәйләнеше барлыкҡа килә.

*Ағайым Ырымбурға укығға китергә йыйынып бөткәйне, атайым ҡырка ҡаршы төштө, уны тунтатты.* Бирелгән һөйләмдә ҡаршы куйыу интонацияһы асыҡ сағыла. Беренсә һөйләмдә укығас, тауыш юғары күтәрелә, пауза яһала һәм унда һүрәтләнгән хәл-вақиғаға ҡапма-ҡаршы буласаҡ мәғлүмәт әйтелер алдынан көтөү интонацияһы һизеләп кала.

Шулай ук төркөүесчә тезмә кушма һөйләм составындағы ябай һөйләмдөр үз-ара асыҡлау интонацияһы менән бәйләнә ала, был осрақта улар араһында ике нөктә куйыла. Мәсәлән: *Бер туктауһыҙ койма ямғырҙар яуа: ҡорғаҡһып ката башлаған өр дымға туйына.*

Шулай итеп, төркөүесчә тезмә кушма һөйләмдөр составындағы ябай һөйләмдөрҙөң мөгөнә яғынан бәйләнеше төрлө интонация төрҙәре менән тәмин ителә.

Интонация эйәртөүле кушма һөйләмдөрҙә лә ябай һөйләмдөрҙә бәйләү сараһы булып хезмәт итә. Был түбәндәге осрактарҙа күрһәтелә:

1. *Шуныһы ҡыҙғаныс: халыҡ был хәкикәттә һаман да үз итмәй.* Мөнәсәбәт һүзә булған үрҙәге һөйләмдә эйәрсән эйә һөйләмдөр баш һөйләмгә интонация ярҙамында бәйләнә һәм тәүге һөйләмдән һуң һуң (Шуныһы ҡыҙғаныс) көтөү, асыҡлауҙы талап иткән интонация сағыла.

2. Баш һөйләмдәң эйәһен постпозитив йә препозитив хәлдәрҙә килгән эйәрсән эйә һөйләм башкара һәм ул баш һөйләмдән һуң асыҡлауҙы талап иткән интонация менән бәйләнә. Мәсәлән: *Һизеләп төрә: өгөт ҡыҙға битараф түгел. Күрөнөп төрә: ул – үз төркөмөндә башлыҡ.*

3. Аналитик типтағы эйәрсән аныҡлаусы һөйләмдөр баш һөйләмгә асыҡлау интонацияһы менән бәйләнә, ул языуҙа ике нөктә менән күрһәтелә. Мәсәлән: *Мин уларҙың белем шундай ғәзәтә: бер ҡасан да улар кешеләргә һөйләмәйҙәр кеше ғәйбәтөн.* (Р.Ғарипов) Был һөйләмдә постпозитив аныҡлаусы эйәрсән һөйләм (бер ҡасан да улар кешеләргә һөйләмәйҙәр кеше ғәйбәтөн) баш һөйләмдә аныҡлаусы булып килгән шундай алмашының мөгөнәһен асыҡлай, аныҡлай.

Ә.М. Азнабаев аналитик типтағы эйәрсән аныҡлаусы һөйләмдәң баш һөйләмгә көтөү интонацияһы менән дә бәйләнәүен билдәләй. *Көмдөң эше көйлө* – һөйләмдәң тәүге өлөшөнөн һуң тамамланмағанлыҡ интонацияһы ярылып ята, тыңлаусы тулы мәғлүмәт көтә; тауыш юғары күтәрелә, пауза яһалғас, икенсә ябай һөйләм әйтелә йәки укыла – *шуның килер көндәре лә өмөттә.*

В. Псәнчин шулай ук төркөүесчә тезмә кушма һөйләмдөрҙә ҡаршы куйыу, һанау, көтөрөү, асыҡлау интонацияларының үз-ара бәйләнәү саралары булыуын раҫлай [Псәнчин 2009: 265]. Был осрақта һөйләмдөр араһында пауза яһала. Ғәмүмән, Ә.М. Азнабаев: “Дөһөм тел белемдә бер аксиома бар: һәр һөйләм, шул иҫәптән эйәрсән һөйләм дә, тамамланған уйы белдереп, интонация яғынан формалашкан булырға (йәғни баш һөйләмдән пауза менән айырылырға) тейеш”, – тигән фекерҙә дәлилләй [Азнабаев 2007: 47]. Ләкин башкорт телендә ябай һөйләмдәре бер-береһенән пауза менән айырылмай әйтелгән эйәртөүле кушма һөйләмдөр зә бар. Мәсәлән, синтетик типтағы аныҡлаусы эйәрсән һөйләм, һәр ваҡыт үзә асыҡлап килгән аныҡланыусы һөйләмдән алда килеп, бер ниндәй паузаһыҙ әйтелә һәм яҙғанда ла тыныш билдәләре менән айырылмай. Бындай һөйләмдөрҙөң булыуын Ғ.Ғ. Сәйетбатталов, Ә.М. Азнабаев, В.Ш. Псәнчин дә таный. Шундай ук фекерҙә

Н.К. Дмитриевтың хезмәтендә лә ослатырға мөмкин:” Күп вакытта ике һөйләм араһындағы аныклаусы бәйләнеш беренсе һөйләмдең (потенциаль эйәрсән һөйләмдең) икенсе потенциал баш һөйләмдең алдында то-роуы менән бирелә” [Дмитриев 2008: 298]. Шулай итеп атаклы тюрколог, профессор бөтә эштә һөйләмдәге һүззәр тәртибенә кайтарып калдыра. Сөнки, билдәле булуыңса, башкорт телендә һәм башка төрки телдәрҙә лә аныклаусы үз аныкланыусыһының алдынан килә. Аныклаусы бәйләнеште биреүзәге синтаксик юл һүзбәйләнеш контексынан эйәртеүле кушма һөйләм контексына күсерелгән. Билдәле тюрколог Н.А. Баскаков та шундай фекерҙә, ул да һөйләмдә аныклаусының катып калған урыны барлығын билдәләй: аныклаусы һәр вакыт үзә асыклаған һөйләм киҫегенә алдында тора [Баскаков 1961: 66].

4. Шулай ук интонация баш һөйләмгә бер ниндәй ҙә грамматик саралар менән бәйләнмәгән постпозитив хәлдә килгән кайһы бер сәбәп эйәрсән һөйләмдәрҙең дә баш һөйләмгә бәйләнәү сараһы булып тора. Мәсәлән: *Һәр берәбәззәң һүзән күңеленә һөндөрөп ултырған өлөсәйем төртлөп китте: яраткан өйөнөнөң һуңғы һүзә юкка ғына түгел* һөйләмдә баш һөйләмдән һуң, көтөү йәки асыклау паузаһы яһалып, тауыш төшмәй, киреһенсә, күтәрелә. Ошоға окшашлы бәйләнеш рәүеш эйәрсән һөйләмдәргә *Мин шулай уйлайым: һәр көм үз эшенә оҫтаһы булырға төйөш.* (Р. Низамов) һәм тултырыуы эйәрсән һөйләмдәргә лә *Бына һин әйт: бәхет бармы?* (Я. Колмой) кағыла. Интонацияның катнашыуы языуҙа тыныш билдәһе (ике нөктә) менән белдерелә.

Шулай итеп, тәзмә һәм эйәртеүле кушма һөйләм составындағы ябай һөйләмдәрҙә бәйләүҙә интонация ярайһы ҙур роль уйнай.

#### Әҙәбиәт

1. Азнабаев Ә.М. Башкорт теленә кушма һөйләм синтаксисы. – Өфө: Ғилем, 2007.
2. Баскаков Н.А. Простое предложение в каракалпакском языке // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. III часть. – М., 1961.
3. Дмитриев Н.К. Башкорт теленә грамматикаһы. Ғилми баһма. – Өфө: БДУ-ның редакция-нәшриәт үзәге, 2008.
4. Псәнчин В.Ш., Псәнчин Ю.В. Әсә теле. 10-11-се кластар өсөн дәреслек. 3-сә баһма. – Өфө: Китап, 2009.

Иҫәнғолова Ә.Ф.

(Салауат белем биреү һәм профессиональ технологиялар колледжы,  
Салауат калаһы, Башкортостан Республикаһы)

#### КЫЛЫМДАРЗЫҢ ЙОМАКТАРЗАҒЫ РОЛЕ

#### THE ROLE OF THE VERBS IN RIDDLES

*The article deals with the problem of defining the role of the verbs in riddles in the Bashkir language.*

*Key words: the role of the verbs, riddles, the Bashkir language*

Кылымдар кулланылмаған йомактар бик һирәк. Кылым – хәзәрә башкорт телендә семантик һәм функциональ планда катмарлы, нык үсешкән һәм морфологик категорияларға ифрат бай булған һүз төркөмө. Кылым һүз төркөмө аралашуың төп берәмеге булған һөйләмдә формалаштырыуҙа хәл иткес роль уйнай. Кылым һөйләмдә һәм уның төрлө коммуникатив һәм грамматик сара булуы менән бер рәттән һөйләмдең нигезен тәшкит иткән предикативлыкты һәм модаллекте реалләштерәүсә һөйкөлеш һәм заман мәғәнәләрен белдерәүсә төп структур компонент һанала.

Кылым шәхестәрҙең, заттарзың, предметтарзың, әйбәрҙәрҙең эш-хәлен, торошон һәм хәрәкәтен белдерә.

Кылымдың һөйкөлештәрә эш-хәрәкәттәң ысынбарлыкка булған мөнәсәбәтен белдерәләр. һөйләүсә күзлегенән эш-хәлдәрҙең, вакиғаларзың реал булуы һәм реал булмауы мөмкин йә булмаһа, эш-хәлдәрҙең үтөлешә хақында тик хыял итергә генә мөмкин, йәки берәй эш-хәлдәң үтөләүсә, башкарылуы өсөн икенсе шарттың булуы кәрәк. Бөтә был грамматик мәғәнәләр кылым һөйкөлештәрә ярҙамында биреләләр.

Кылым формаларын, уларзың килеп сығышын, грамматик һәм семантик мәғәнәләрен өйрәнәүҙә классик тюркология вәкилдәрә һәм совет осорондағы тюркологтарзың урыны бик ҙур. Кылым һәм уның грамматик категориялары И. Гиганов, А. Казембек, П. Мелиоранский, Ж. Дени, Н. Катанов, В. Радлов, Н.К. Дмитриев, А.Н. Кононов, Н.А. Баскаков, Ә.Р. Тенишев, Ә.В. Севортян, М.Ш. Ширалиев, С.Н. Иванов, Б. Орузбаева, К.М. Мусаев, М.З. Зәкиев, Ф.Ә. Ғәниев, Д.Ф. Тумашева, Н.Г. Агазаде, Ә.Т. Кайдаров, А.М. Щербак, Л.Н. Харитонов, Н.З. Гаджиев, И.А. Андреев, Е.И. Коркина, Б.М. Юнысалиев, Б. Чарыяров, Д.М. Насилов һәм башка күп ғалимдарзың хезмәттәрәндә төрән яқтырылған.

Башкорт тел ғилемдә кылым, уның семантик йөкмөткәһе, морфологик категориялары, синтаксик функциялары, шулай ук кылым һүзъяһалышы сағыштырмаса ентөклә һәм киң планда тикшерелгән.

Кылым хақындағы тәүге мәғлүмәттәр А. Бессоновтың, В. Катринскийның һәм М. Биксуриндың хезмәттәрәндә бирелә.

Һөйкөлеш һәм формаларын һәм, ғөмүмөн, хәзәрғе башкорт телендәғе кылым формаларын, уларзың грамматик категорияларын, шул иһептән, модаллекте белдеревсе махсус аналитик формаларзы тикшеревғе профессор Ж.Ф. Кейекбаев зур өлөш индерзе.

Хәзәрғе кендәрзә башкорт теле, уның морфологик категориялары тураһында күп кенә хөзмөттәр язылған.уларзың авторзары: Зәйнуллин М.В., Усманова М.Ф.,Хәкимова .Ш., һ. б.

Йомактарза кылымдарзың зат, заман категориялары, һөйкөлештәре, төркөмсәләре кулланыла. Зат категорияһына килгәндә, әлбиттә, йомактарза кылымдар күберәк өсөнсә зат формаһында килә:

*Озон орсок өйөрөлдө, өйөрөлдө, бөтөрөлдө,  
Сүп-сарзарға төрөндө, тағы күкнә үрөлдө.*(өл,дауыл,койон)  
\*\*\*

*Кышын ята таштай, язын саба аттай.*(кар)  
Шулай ук беренсә заттағы кылымдар за бар:  
*Колон ашын койоп эстек.*(кымыз)  
\*\*\*

*“Дәрес” башында без нимә ишетөбез?*(“Д” хәрөфөн)  
һирәкләп икенсә заттағы кылымдар за осрай:  
*Буйыңдағы уймакты эзләһәң дә – тапмасһың.*(кендек)  
\*\*\*

– *Озон ағай, кайза бараһың?*  
– *Каракай, һин ни беләһең?*(мөрийә, төтөн)

Йомактарза кылымдар үткән, хәзәрғе, киләсәк замандарза кулланыла. Мөһәлән:

*Койроғо уралған, теле һалынған.*(эт)  
\*\*\*

*Безләй зә безләй, бигерәк йәне түзмәй,  
Гел тәмләне эзләй.*(бал корто, уның бал йыйыуы)  
\*\*\*

*Тауға менер лурт-лурт, таузан төшөр лурт-лурт,  
Өйөнә кайтыр, йоқлап ятыр, уны белгәндәң беләме артыр.*(бурһык)  
Һөйкөлештәргә килгәндә иһә, йомактарза кылымдар күберәк хәбәр һөйкөлешендә бирелә. Йомактарза хәбәр һөйкөлешә:

*Козокка төштөм – таш сығарзым, таш тигәнем ут булды.*(таш күмер)  
Йомактарза бойорок һөйкөлешә:  
*Йәнһеззән йәнле тыуыр, ул ни булыр? Шуны бел!*(йомортка)  
\*\*\*

*Бабамдан калған иһке тун, ябың да йылыһында күн.*(урман)  
\*\*\*

*Алһыу битле йомро кыз, Бикә түгел, бей түгел,  
Уға башың эй, бөгөл!*(еләк)  
Йомактарза шарт һөйкөлешә:  
*Йүгерһәң дә, йәшенһәң дә эргәңдән калмай.*(күлөгә)

\*\*\*

*Яз килһә, йәшәрә, көз өтһә, һарғая.*(япрактар)

Йомактарза кылымдың төркөмсәләре шулай ук күпләп кулланыла.  
Мөһәлән:

*Кабара ла кабара, кабарған күркә кеүек,  
Кабарып бөшкөн күмәс кеүек, ез мыйыкты езнәм кеүек,  
Һағынып килгән кейәү кеүек;  
хәле бөтөп ултырған, ағаска барып тотонған.*(комалак)  
Хәл кылымдар:  
*Бабайым килә һағынып, ак толобон ябынып.*(кыш)  
\*\*\*

*Атаһы аяғына кейгәнсе, улы урманға өтә.*(төтөн)  
Исем кылымдар:  
*Актыр, күптер, таң атыуға юктыр.*(йондоззар)  
\*\*\*

*Ерән атым бик ярһыу: бар белгәне – йөк ташыу.*(кырмаһыска)  
Уртақ кылымдар:  
*Өнө бар – үзе юк, төзәп атырға күзе юк.*(йәшен)  
\*\*\*

*Төндө йөрөргә ярата, көңдөз йөрөмәй, йокоға тала.*(ярғанат).  
Шулай итеп, башкорт халык йомактарында кылым категорияларының төрлө формаларын осратырға мөмкин.

**Нугаманова И.Р., Абдуллина Г.Р.**

*(Башкорт дәүләт университеты, Стәрлетамак филиалы,  
Башкортостан Республикаһы)*

**БАШКОРТ ТЕЛЕНДӨ ЮКЛЫК КАТЕГОРИЯҺЫН БЕЛДЕРЕҮЗӘ  
КУЛЛАНЫЛЫУСЫ ЭКСПЛИЦИТ ҺӘМ ИМПЛИЦИТ ЫСУЛДАР<sup>6</sup>**

**EXPLICIT AND IMPLICIT WAYS OF TRANSFER THE CATEGORY  
OF DENIAL IN THE BASHKIR LANGUAGE**

*The article considers ways of transfer the category of denial in Bashkir.  
The special attention is paid to explicit and implisit methods.  
Key words: the category of denial, explicit method, implisit method.*

Юклык категорияһын белдеревсе саралар катмарлы система төшкил итәләр. Билдәле булыуынса, атап үтелгән категория башкорт телендө байтақ кына һүз төркөмдәрендә осрай.

Юклыкты белдеревсе сараларзы тел ғилемәндә эксплицит һәм имплицит ысулдарға бүлөп өйрөнөү традицияһы йәшәп килә. Эксплицит

© Нугаманова И.Р., Абдуллина Г.Р., 2012

<sup>6</sup> Издание осуществлено при поддержке гранта РФНФ (проект 12-04-00221)

ысулға юклык категориянын формаль рәүештә белдерәүсе саралар инә. Юклык айырым һүззең йәки тоташ синтаксик конструкцияның үзендә тупланған мәғәнә аша еткерелһә, йәғни формаль саралар кулланылмаһа, был имплицит ысулға қарай. Әлеге ине ысул, ғәзәттә, бер-берәһенә капма-қаршы қуйыла, сәнки негатив мәғәнә бер орақта формаль саралар менән, икенсе орақта уларҙан тыш та еткерелә ала.

Юклыкты белдерәүзең эксплицит ысулы юклык мәғәнәһен еткерәүсе сара буларак тел берәмәктәрәһенә тулы бер йыйылмаһынан ғибәрәт. Был элементтар телдең төрлө кимәлдәрәһенә қарауы, аңлатқан мәғәнәләре һәм телмәрзә кулланылышы яғынан бик үзенсәлекле булыуҙары менән айырылып торалар.

Имплицит юклыктың лексик кимәлдә сағылышы шунан ғибәрәт: юклык аффиксы бирелмәһән һүззең үзендә юклык мәғәнәһе була. Мәғәнәһендә юклык булған һүззәр, ғәзәттә, нимәнәндәр мәрхүм булыуҙы, кемдәндәр/нимәнәндәр юклығын, бәтәһләй булмауын, ниндәйзәр билдәгә эйә булмауҙы, нимә менәндәр ризалашмауҙы һ.б. аңлата.

Имплицит юклыктың синтаксик кимәлдә биреләше түбәндәгәгә қайтып қала: ул тәү қарамаққа раслауы (барлык формаһында) кеүек күрәнгән синтаксик конструкцияның мәғәнәһендә тупланған юклыкты белдәрә. Тоташ һүзбәйләнеш йәки һөйләм кимәләндәгә имплицит юклык сағыу хис-тойғоға эйә. Ошо сәбәплә барлык формаһында булып та, юклык мәғәнәһен бирәүсе һөйләмдәр башлыса йәнлә һөйләү телмәрәндә йышырақ күзәтелә. Был орақта юклык йөкмәткәһә төрлө өстәлмә мәғәнәүи бизәктәр менән байытыла: мысқыллап көләү, ирония, аптырау, икеләнәү, үкенәү, көйөнәү, һағыш, қайғы, риза булмау һ.б.

Ошо урында, беззәң қарашқа, бер қызыклы фактқа игтибар йүнәлтәү керәк булыр. Юклык элементтары булмаған риторик һорау һәм өндәү һөйләмдәр сағыу, хис-тойғоға бай юклыкты күрһәтәләр. Ә индә юклык күрһәткәһә булһа, кирәһенсә, улар барлык мәғәнәлә риторик һорау һәм өндәү һөйләмдәргә әйләнәләр.

Тағы бер үзенсәлек: юклык мәғәнәлә риторик һорау ғәзәттәгә һорау һөйләмдән диалогта урынлашыу тәртибе буйынса айырыла. Юклыкты белдерәүсе риторик һорау һәр сакта ла яуап репликаһында килә, ә һорау һөйләм, ғәзәттә, диалогтың һорау өлөшөндә урын ала.

Тикшерәү барышында контекст аша юклык мәғәнәһә тойомланған күп һанлы конструкциялар менән эш итергә тура килдә. Түбәндә уларҙың қайһы берзәрән барлайык:

– *Их, вақыт тизәрәк үтһәсе!* = *Их, вақыт тизәрәк үтмәй.*

– *Миңә нисек қыйын икәнән белһәгәз ине!* = *Миңә нисек қыйын икәнән белмәйһәгәз.*

– *Бәтә яуаплылыкты үз өстәмә алайыммы?* = *Бәтә яуаплылыкты үз өстәмә алмайым.*

– *Бәтә яуаплылыкты үз өстәмә алырғамы?* = *Бәтә яуаплылыкты үз өстәмә алмайым.*

– *Миңә һеззәң вәғәзәгәз нимәгә?* = *Миңә һеззәң вәғәзәгәз керәкмәй.*

– *Ниндәй телевизор ти ул?* = *Телевизор қарамайһың!*

– *Ниндәй ағайым ти ул?* = *Ул миңә ағайым түгел!*

– *Шулай ти һиңә!* = *Юк!* (*Улай түгел!*)

– *Қайҙан шул хәтләм аксам булһын!* = *Шул хәтләм аксам юк!*

– *Шул ғына керәк ине!* = *Керәкмәй!*

– *Бик теләгем бар ти!* = *Теләгем юк!*

– *Яқшы атқа қамсы керәкме?* = *Яқшы атқа қамсы керәкмәй!*

– *Әйтпә торҙо ти!* = *Әйтмәйһәсек!*

Юғарыла килтерелгән миһалдар көслә экспрессивлык менән айырылып тора, сәнки уларҙа һөйләүсәнәң тегә йәки был хәл-вақиғаға қарата мөнәсәбәтә асық сағыла. һезәмтәлә юклык мәғәнәһә саманан тыш көсәйтәлгән хис-тойғо аша еткерелә. Әлбиттә, һанап үтелгән һөйләм төрзәрә имплицит юклыкты белдерәүсе синтаксик конструкцияларҙың барыһын да үз эсенә алып бәтмәй. Бының сәбәбә ябай: махсус интонация менән әйтәлгән теләһә қайһы һөйләм билдәлә бер контекст эсендә юклык мәғәнәһен еткерәүе мөмкин.

Әйтәлгәндәрзә йомғақлап, шуны билдәләргә мөмкин: эксплицит ысул менән белдерәлгән юклык конкретрақ, қабул итеүгә асығырақ, анығырақ булһа, имплицит ысул кулланылған орақта һөйләмдәң мәғәнәһенә төшөнәү өсән контекст, интонация, һүззәр тәртибе зур әһәмәткә эйә, шулай ук телмәр ситуацияһы ла зур роль уйнай.

## СЕКЦИЯ 2. КУЛЬТУРА И ТЕКСТ В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Антонова Л.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

#### *THEORETICAL BASIS OF INTERCULTURAL RESEARCH*

*Theoretical basis of intercultural communication is investigated in the article. The point is that intercultural communication is not only English proficiency but the knowledge of the culture of the country.*

*Key words: intercultural communication, English proficiency, culture.*

Процесс общения, коммуникации привлекает внимание специалистов в самых разных областях знания: философии, психологии, социологии, культурологии, лингвистики и др. Данная статья является результатом краткого обзора истории возникновения и развития достаточно молодой дисциплины «Межкультурная коммуникация».

Термин «межкультурная коммуникация» впервые появился в 1954 году в недрах американской научной школы культурантропологов (Эдуард Т. Холл, Г.Л. Трэге). Идеи Э.Т. Холла до сегодняшнего дня являются основополагающими для разработки теории данной дисциплины. С начала 1970-х годов межкультурные идеи Э. Холла были подхвачены коммуникационными науками США. Как часть теории коммуникации межкультурная коммуникация получила значительное теоретическое обоснование со стороны психологических исследований, особенно кросскультурной психологии [Куликова 2004: 49]. Практическая ориентация данного научного направления повлияла на определение предмета исследований межкультурной коммуникации, который кратко и прагматически определяется как взаимодействие представителей различных культур. В России новая дисциплина делает свои первые шаги. Проблемами общения культур и народов занимаются известные лингвисты: С.Г. Тер-Минасова, А.В. Павловская, Д.Б. Гудков, В.В. Кочетков, и др.

При более глубоком изучении этой проблемы, мы столкнулись с тем, что наряду с термином межкультурная коммуникация в исследовательском дискурсе современных отечественных лингвистов существует понятие межкультурное общение [Тарасов, Уфимцева, Залевская 1996], понимаемое как общение «носителей разных культур», сопровождаемое неизбежными коммуникативными конфликтами (конфликтами неполного понимания) из-за недостаточной общности сознания. При этом, как подчер-

кивается указанными выше авторами, главной причиной непонимания в межкультурном общении является не различие языков, а различие национальных сознаний коммуникантов. Постараемся определить соотношения этих понятий. Анализ литературы показал, что С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, А.А. Леонтьев и др. не разграничивают понятий «коммуникация» и «общение», рассматривая общение в единстве трех характеристик, одна из которых – «процесс передачи и приема информации», определяя коммуникацию как «сообщение, акт общения между двумя и более индивидами, основанный на взаимопонимании»; «сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц» общение» [Тер-Минасова 2000: 12; Елизарова 2005: 120].

Обратившись к толковым словарям, уточняя значения исследуемых терминов, выявили следующую информацию.

*Communication:*

1. *The imparting or exchanging of information by speaking, writing, or using some other medium* [<http://oxforddictionaries.com>]
2. *The imparting or interchange of thoughts, opinions, or information by speech, writing, or signs.* [<http://dictionary.reference.com>]
3. *The process of giving information or of making emotions or ideas known to someone* [<http://www.macmillandictionary.com>].

В соответствии с данными определениями, коммуникация это процесс передачи или обмена информацией, а также оказание влияния, воздействия посредством говорения, писания или при помощи других знаков. Синонимами термина *communication* являются слова – *dispatch, message*. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой дается следующее определение: «Коммуникация – сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания» [Ахманова 1966: 345]. В кратком психологическом словаре общение определяется как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [Краткий психологический словарь 1985: 102]. Анализ показал, что термин коммуникация, в отличие от термина общение, не подразумевает обратной связи. Коммуникация – это процесс обмена информацией, в то время как общение – процесс установления контактов, попыток людей влиять друг на друга. При этом, в процессе коммуникации общающиеся обладают одним и тем же кодом для кодирования и декодирования сообщений, т. е. единой системой значений совокупности форм. В процессе межкультурного общения, код – иностранный язык – является единым для собеседников, а системы значений языковых и речевых форм являются различными, поскольку определяются культурной принадлежностью собеседников. Другими словами, коммуникация понимается как трансакция, предполагающая наличие источника сообщения, собственно сообщения, приемника сооб-

щения и общей сигнальной системы: разделяемой и отправителем и получателем системы значений тех знаков, которыми они оперируют, для кодирования и декодирования сообщения. В ходе межкультурного общения, по мнению Сафоновой, происходит не передача значения, а его создание, т.е. в результате этого процесса собеседниками создается единое образное значение речевых действий, совершаемых поступков, происходящих событий [Сафонова 1996: 18].

Все приведенные определения, несмотря на некоторые разночтения в связи с разницей подходов, сходятся в одном: межкультурная коммуникация есть интерактивный процесс, процесс взаимодействия, участниками которого являются представители разных культур. При этом речь идет о непосредственном личном взаимодействии, что часто позволяет рассматривать межкультурную коммуникацию как частный (особый) случай межличностной коммуникации и определять его как микроуровень межличностного взаимодействия, в отличие от макроуровня прямого или опосредованного общения между этническими группами или нациями.

Итак, вслед за Л.В. Куликовой, под межкультурной коммуникацией мы будем понимать межличностное общение между представителями различных культурных, а также субкультурных групп, в процессе которого имплицитно или эксплицитно проявляется чужеродность партнёров по коммуникации, влияющая на результат коммуникативного взаимодействия. Люди замечают различия между людьми внутри своей культурной группы, в то время как представители других культур часто воспринимаются похожими друг на друга. Осознание себя как участника межкультурного общения и опыт межкультурного взаимодействия являются положительными предпосылками, настраивающими коммуникантов на эффективное общение. Так же для успешной коммуникации необходимо, чтобы отправитель и получатель информации пользовались одним и тем же кодом или, по крайней мере, сходными кодами. Культурно-языковой код теснейшим образом связан с менталитетом и национальным характером своего носителя и оказывает влияние на отбор и способ предоставления информации [Леонтович 2007: 40]. Таким образом, успешная межкультурная коммуникация предполагает наряду с владением иностранным языком еще и умение адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иносоциума, которое определяется их культурой, а также готовность участников общения к восприятию другой формы коммуникативного поведения (правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности), пониманию его различий и варьирования от культуры к культуре.

#### **Литература**

1. Ахманова. О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 598 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

3. Куликова Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты – Красноярск.: РИО КГПУ, 2004. – 196 с.

4. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.

5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с.

6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Slovo, 2000. – 624 с.

7. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Education, 2007. – 1748 с.

8. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985. – 465 с.

9. Oxford Dictionaries. – <http://oxforddictionaries.com>

10. Электронный толковый словарь английского языка. – <http://dictionary.com>.

**Ахраменко П.Е.**

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

#### **УПОТРЕБЛЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ОРИГИНАЛЬНЫХ ТЕКСТАХ И.П.ШАМЯКИНА И ИХ ПЕРЕВОДНЫХ ФОРМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

#### ***THE USAGE OF THE PHRASEOLOGICAL UNITS IN I.P.SHAMYAKIN'S ORIGINAL TEXTS AND THEIR TRANSLATIONS IN RUSSIAN***

*The problem of translation the phraseological units is discussed in the article. The main way of translation from Belorussian into Russian is phraseological translation.*

*Key words: translation, a phraseological unit, phraseological translation.*

Перевод фразеологических единиц представляет собой одну из самых сложных и интересных проблем современной теории перевода. Трудности перевода фразеологической единицы объясняются сложностью их семантической структуры, особенностями мировосприятия народов, существованием различных артефактов и т.д. Фразеологизмы – это своеобразные «микротексты», вбирающие в себя «своеобразное мироокружение», информацию об объектах реальной действительности. Они не только называют предметы реальности, но и сообщают о психоэмоциональном состоянии говорящего и о его эмоциональном отношении к предмету речи [Мокиенко 1990]. Фразеологические единицы заполняют лакуны в лексической системе языка и являются во многих случаях единственными обозначениями свойств, процессов, состояний, ситуаций. По-

© Ахраменко П.Е., 2012



этому при переводе очень важно рассматривать каждый фразеологизм, как целостную и минимальную, подобную слову, единицу перевода.

Проблемы перевода фразеологии в целом затрагивают многие исследователи: Е.Ф. Арсентьева, В.В. Виноградов, В.Н. Комиссаров, А.В. Федоров, Н.Л. Шадрин. Наиболее подробно трудности, связанные с переводом фразеологических единиц, рассмотрены в работах Л.Ф. Дмитриевой, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирновой, Ю.П. Солодуба.

Языковеды исследовали различные аспекты фразеологии, но до сегодняшнего дня нет единого мнения по вопросу об объеме фразеологии, нет единой классификации фразеологизмов русского языка с точки зрения их семантической слитности.

Устойчивые обороты украшают нашу речь, делают ее образной и точной. Многие из них являются единственным способом выражения обозначаемых ими понятий. Умело и вдумчиво отобранные фразеологизмы, органически входя в ткань изложения, придают речи экспрессивность и яркость, способствуют лучшему ее восприятию [Гируцкий 1990].

При переводе с одного языка на другой нередко фразеологизмы употребляются в измененном, переоформленном или обновленном виде, с иным значением или структурой. В этих случаях фразеологическая единица получает, помимо свойств, заложенных в ней самой, новые экспрессивные свойства [Рагойша 1980].

Большинство исследователей (Л.Ф. Дмитриева, В.Н. Комиссаров, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова) выделяют следующие способы перевода образной фразеологии.

Первый тип соответствий обычно именуют фразеологическими эквивалентами. При использовании таких соответствий сохраняется весь комплекс значений переводимой единицы, формы фразеологизмов различаются в языках лишь на орфоэпическом уровне: «– Ох, дзякуй Богу! А то ў мяне душа не на месцы была, – уздыхнула цётка Сцепаніда і пацалавала Таццяну і Віктара» [10, 41] – «– Ой, слава тебе господи, а то у меня душа не на месте была, – с облегчением вздохнула тетка Степанида и расцеловала Татьяну и Виктора» [4, 57]; «– Ты ўсяго баішся... Трусіха! І нічога ты не бачыш, нічога цябе не хвалюе. Людзі гінуць, а ты далей свайго носа не бачыш...» [10, 47] – «– Ты всего боишься... Трусиха! Люди гибнут, а ты дальше своего носа не видишь...» [4, 62]; «– Разумная ты, Поля. Цябе вакол пальца не абвядзеш» [10, 97] – «– Умная ты, Поля. Тебя вокруг пальца не обведешь» [4, 109].

Как отмечает В.Н. Комиссаров, второй тип фразеологических соответствий представляют так называемые фразеологические аналоги. В случае отсутствия фразеологического эквивалента, подбирается фразеологизм с таким же переносным значением, основанном на ином образе: «– Прэч! Нам за такіх, як ты шыі мыляць» [10, 104] – «– Прочь! Нам за таких, как ты, не раз голову намыливают...» [4, 116]; «– Вось толькі плямянніца яго, Хрысціны дачка, дык тая з языка не спускае партызан»

[10, 97] – «– А вот у племянницы его, Христининой дочки, так партизаны с языка не сходят» [4, 110]. Использование соответствия этого типа обеспечивает достаточно высокую степень эквивалентности.

Многие исследователи (Л.Ф. Дмитриева, С.Е. Кунцевич, Е.А. Мартинкевич, Н.Ф. Смирнова) утверждают, что в целях объяснения смысла фразеологической единицы, которая не имеет в русском языке ни аналога, ни эквивалента и не подлежит дословному переводу, переводчику необходимо прибегнуть к описательному переводу.

При переводе фразеологических единиц перед переводчиком стоят две основные задачи: 1) строгое соблюдение норм сочетаемости слов в переводимом языке; 2) передача образности фразеологизма.

При переводе фразеологических единиц нужно учитывать, что эмоциональный компонент значения фразеологической единицы, основывается на образности. Следовательно, для того чтобы передать эмоциональность фразеологизма при переводе необходимо сохранить его образную основу. Однако, при этом обращает на себя внимание то, что фразеологические единицы – это идиоматические выражения, характерные для определенного языка. Многие из них обладают яркой национальной окраской благодаря тому, что в их состав входят слова, обозначающие предметы и явления национальной культуры. Это обстоятельство затрудняет перевод фразеологической единицы, имеющей национально-специфические коннотации.

Фразеологизмы в романах И. Шамякина являются неотъемлемой частью художественного текста. Однако это не просто украшение. Фразеологизмы для писателя – материал, сырье, которое перерабатывается в соответствии с конкретными семантико-идеологическими и эстетико-стилистическими заданиями художественной композиции. Модификация фразеологизмов открывает широкие возможности расширить семантическую перспективу текста посредством переходов от метафорически обобщенного строя речи к предметно-конкретному в результате столкновения, взаимодействия слов.

Стилистическое мастерство писателя в использовании фразеологизмов общенародного языка заключается, прежде всего, в умении исчерпать заложенные в них экспрессивные возможности. Различными стилистическими приемами авторы углубляют образность, выразительность устойчивых оборотов.

Самым распространенным способом перевода фразеологических единиц в художественных текстах белорусского мастера слова с белорусского языка на русский является фразеологический перевод.

Данный прием предполагает использование в тексте перевода устойчивых единиц различной степени близости между единицей оригинала и соответствующей единицей перевода: «Працавалі ж усё лета душа ў душу» [8, 15] – «Работали ж все лето душа в душу» [1, 24]; «Праўда твая. Маўчу, як рыба» [11, 88] – «Правда твоя. Молчу как рыба» [2, 80]; «Шукайце! Пама-

жыце! Няхай шукуюць ветру ў полі» [9, 213] – «Ищите! Спасайте! Помогите! Пусть ищут ветра в поле» [6, 201]; «Ты глядзі, праўду кажучь: у ціхім балоце чэрці водзяцца» [7, 321] – «Гляди, правду говорят, в тихом омуте черти водятся» [5, 274]; «Цяпер яна спалохалася, што выдала сябе перад чалавекам, які не вельмі ўмее трымаць язык за зубамі» [7, 322] – «Теперь она испугалась, что выдала себя перед человеком, который не очень умеет держатъ язык за зубами» [5, 275].

Фразеологический эквивалент, как правило, вне зависимости от контекста должен обладать теми же денотативными и коннотативными значениями, они должны иметь приблизительно одинаковый компонентный состав, обладать рядом одинаковых лексико-грамматических показателей: сочетаемостью (например, в отношении требования одушевленности/неодушевленности), принадлежностью к одной грамматической категории, употребительностью, и т.д.; и еще одним – отсутствием национального колорита: «Пагуляў, папрацаваў і – сушы вёслы» [11, 89] – «Погулял, потрудился и – суши весла» [2, 81]; «Здараецца ж так, што сустрэнуцца двое і з першага позірку пакахаюць адно аднаго ці пасябруюць – вадой не разліць» [2, 50]; «Цанілі яго за адно – доўгіх прамой не любіў, асабліва ўступаў розных, браў быка за рогі адразу» [11, 152] – «Ценили его за одно – долгих речей не любил, особенно выступлений разных, сразу брал быка за рога» [2, 139].

Анализ фразеологического материала произведений И. Шамякина показывает, что очень редко встречается нефразеологический перевод. Нефразеологический перевод, как показывает само название, передает информацию при помощи лексических, а не фразеологических средств переводимого языка. К нему прибегают обычно, лишь убедившись, что ни одним из фразеологических эквивалентов или аналогов воспользоваться нельзя. Такой перевод, учитывая даже компенсационные возможности контекста, трудно назвать полноценным: всегда есть некоторые потери (образность, экспрессивность, коннотации, афористичность, оттенки значений), что и заставляет переводчиков обращаться к нему только в случае крайней необходимости: «Прабач, я цябе трохі, груба кажучы, павадзіў за нос» [7, 60] – «Прости, я тебя немножко, грубо говоря, разыграл» [5, 56]; «Славiк ламаў галаву, якім чынам адшыць Тараса і хоць на кароткі час застацца з ёй з вока на вока» [12, 415] – «Как отшить Тараса и хоть на несколько минут остаться с нею наедине» [3, 368].

Фразеологизмы в оригинальных и переводных произведениях Шамякина И.П. употребляются как яркое средство образности, позволяющее образнее представить содержание текста.

### *Літаратура*

1. Мокиенко, В.М. Загадки русской фразеологии / В.М. Мокиенко. – М.: Высш. шк., 1990.

2. Гируцкий, А.А. Белорусско-русский билингвизм: типология и история, языковые процессы / под ред. П.П. Шубы. – Минск: Университетское, 1990. – 175 с.

3. Рагойша, В.П. Проблемы перевода с близкородственных языков: белорусско-русско-украинский поэтический взаимоперевод / В.П. Рагойша. – Минск: Изд-во БГУ, 1980. – 184 с.

### *Літаратура для фактографічнага матэрыяла*

1. Шамякин, И. Возьму твою боль / И. Шамякин. – Минск: «Маст. літ», 1987. – 382 с.

2. Шамякин, И. Злая звезда / И. Шамякин. – Минск: Юнацтва, 1997. – 318 с.

3. Шамякин, И. Сердце на ладони: роман / И. Шамякин. – Минск: Маст. літ., 1974. – 400 с.

4. Шамякин, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Шамякин. – Л.: Худож. лит., 1987. – Т. 3: Глубокое течение: роман; рассказы 1950-1970 гг. – 496 с.

5. Шамякин, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Шамякин. – Л.: Худож. лит., 1988. – Т. 4: Атланты и кариатиды: роман; Брачная ночь: повесть. – 472 с.

6. Шамякин, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Шамякин. – Л.: Худож. лит., 1988. – Т. 5: Торговка и поэт: повесть; Возьму твою боль: роман. – 560 с.

7. Шамякин, И. Атланты і карыятады: раман / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літ., 1985. – 430 с.

8. Шамякін, І. Вазьму твой боль: раман / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літ., 1982. – 343 с.

9. Шамякін, І. Гандлярка і паэт. Шлюбная ноч: апавесці / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літ., 1976. – 335 с.

10. Шамякін, І. Глыбокая плынь: раман / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літ., 1996. – 286 с.

11. Шамякін, І. Злая зорка: раман / І. Шамякін. – Мінск: Ураджай, 2000. – 351 с.

12. Шамякін, І. Сэрца на далоні: раман / І. Шамякін. – Мінск: Маст. літ., 2002. – 670 с.

Ахтямова Ф.М.

(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,  
Республика Башкортостан)

### ЗАВИСИМОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ НАРОДОВ ОТ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ СТРАНЫ НА ПРИМЕРЕ ШОТЛАНДСКОГО КИЛТА

#### DEPENDENCE OF THE PEOPLE'S NATIONAL TRADITIONS ON THE GEOGRAPHICAL POSITION OF THE COUNTRY ON THE EXAMPLE OF SCOTLAND KILT

*The problem of the dependence of the people's national traditions on the geographical position of the country is discussed in the article. The question is revealed through the example of Scotland men's clothes – kilt.*

*Key words: people's national traditions, Scotland men's clothes, kilt*

На уроках английского языка студентов заинтересовала необычная национальная одежда шотландских мужчин – килт. Поэтому объектом научного исследования был выбран килт – тартан – и богатая и красочная природа Шотландии.

**Килт** – это мужская юбка, традиционная одежда горцев Шотландии. Килт представляет собой кусок ткани, обёрнутый вокруг талии и закреплённый с помощью пряжек и ремешков; традиционно килт носится вместе со специальной сумочкой для денег и других небольших вещей, называемой спорран. Килт может быть «большим» или «малым». Килт изготавливается из шерстяной ткани с традиционным шотландским рисунком из клеток и полос – тартаном.

**Различают килты:** на каждый день, традиционный, альтернативный, женский.

**Тартан** – это орнамент, образованный саржевым переплетением нитей, заранее окрашенных в разные цвета, в результате чего образуется клетчатый узор, состоящий из горизонтальных и вертикальных полос, а также прямоугольных областей, заполненных диагональными полосками. Тартаны изначально характеризовали определенную местность или клан. Иногда ветви одного клана, чтобы показать свою индивидуальность и отличие от соседних ветвей клана, вставляли в свой тартан полоску другого цвета. И таким образом, их тартан показывал одновременно и их родство с главным кланом и свою индивидуальность.

Студенты обратили внимание на то, что килты были клетчатыми, ткались сразу из окрашенных в разные цвета нитей, и рисунок клетки (тартан) в каждом племени был отличным от соседнего. Эта клетка являлась опознавательным знаком племени, своего рода флагом. Посмотрев

на мужчину, сразу было понятно, из Макдоналдов он или из Макферсонов, Макинтошей или Макгрегоров.

По этой расцветке можно было также узнать социальное положение человека внутри клана. Еще с дохристианской поры количество цветов в тартане говорило о происхождении и общественном положении человека: один – слуга, два – фермер, три – офицер, пять – военачальник, шесть – поэт, семь – вождь. Мы обратили внимание: количество цветов у поэта всего на один меньше, чем у вождя. Можно сделать вывод, как высоко ценились люди творческих профессий в те далекие времена. Еще одним важным отличием, помимо цвета, было то, как нанесена клетка. Два клана могли отличаться лишь тем, что у одного клетка была обрамлена золотой нитью, а у другого этой нити не было или вместо золотой была, например, серебряная. Расцветка юбки должна быть конкретной – в соответствии с тартаном (tartan) – с образцом линий различной ширины и различных цветов, которые пересекают друг друга под определёнными углами.

Есть множество литературы, посвященное тартану и его созданию и раскрашиванию тартана. Так как тартан раскрашивался природными красками, которые добывались из различных растений, мы со студентами изучили географию растительности Шотландии.

Известно, что **красную** краску древние шотландцы добывали из лещины, сабельника, гречишника, корня лапчатки, зверобоя. Кроме того, из обожжённой охры и железняка.

**Зеленую** – из плауны, крапивы, пижмы, шишки осины, цветов и листьев дикой яблони.

**Синий** цвет шотландцы получали из коры дуба и ясеня, цветов василька и колокольчика, вайды, черники.

**Фиолетовый** – из ягоды ежевики.

**Коричневый** – из коры ивы, ольхи, крушины, шелухи лука.

**Чёрный** – из таволги, толокнянки, дубовых "орешков".

Серый, чёрный, оттенки коричневого можно получить и без крашения. Это естественные цвета шерсти.

**Белый** – это естественный цвет или его получали, дополнительно отбеливая особым процессом.

Кроме того, краски смешивали, добываясь нужного оттенка. Или варьировали интенсивность цвета от светлого до тёмного. Была изучена цветовая гамма тартана кланов: MacGregor. Знаменитый тартан клана МакГрегор, известный еще как тартан Роб Рой, представляет собой черно-красную, как миланский флаг, клетку. Тартан клана МакГрегор Мюррей имеет красно-зеленую расцветку. Тартан клана МакГрегор Глэндайл – сине-красную. Современный тартан клана МакГрегор Грин имеет бело-зеленую расцветку танцевального килта. А другой знаменитый тартан рода Манкрейф – красно-зеленый.

Мы также изучили цветовую гамму тартанов клана МакДональд.

Проанализировав прочитанный материал, мы задали вопрос: несет ли определенный цвет тартана какую-то еще дополнительную смысловую

нагрузку по аналогии цветов на государственных флагах, например, Республики Башкортостан или Российской Федерации. **Белый цвет** на государственных флагах Республики Башкортостан и Российской Федерации означает благородство, долг, это – цвет чистоты, миролюбия, готовности к сотрудничеству.

**Синий цвет** – это цвет верности и целомудрия, открытости, истины, чистоты помыслов, доброжелательности.

**Красный цвет** – цвет силы, жизни, мужества и великодушия.

**Зелёный цвет** – цвет свободы, вечности жизни.

Таким образом мы хотели так же, как и древние шотландцы "прочитать" тартан того или иного клана.

Нам удалось выяснить, что красная краска была самой дорогой, поэтому красный цвет мог появиться на тартане богатого, занимающего определенное положение в обществе клана.

Мы изучили также и географию проживания того или иного клана. Так мы выяснили, что члены клана MacGregor проживают и на севере Шотландии, и на юге Шотландии, и на юго-востоке.

Изучив и проанализировав всю информацию о растительности Шотландии, о местах проживания тех или иных кланов, мы пришли к выводу:

1. Нет определенной привязанности какого-либо клана к определенной местности.

2. Хотя есть определенная зависимость расцветки тартана от растительности, где проживает тот или иной клан, нельзя сказать, что определенный цвет тартана принадлежит только определенному клану и другие кланы не имеют права использовать этот цвет в своем тартане.

Надеть чужие цвета является социальным нарушением и это также недопустимо, как кораблю поднять на мачте иностранный флаг.

За этим строго наблюдает в Шотландии ответственное лицо, Главный Герольд, Хранитель гербов и старшинства кланов. Сегодня лишь **55 тартанов настоящие**.

Самые известные придуманные тартаны:

**Royal Stuart** – этот тартан мог носить любой гордый шотландец. **Hunting Stuart** – тартан для охоты. Сейчас из подобной ткани шьют дорожные охотничьи жакеты и брюки. **Balmoral** – «высокопоставленный» тартан. Его могли носить только потомки королевских фамилий. **Black Watch** – военный тартан. Его носили полки, которые набирались из шотландских горцев.

Как известно, тартан – неотъемлемая часть шотландской культуры, один из наиболее ярких и общепринятых символов. Во всем мире цветная клетчатая ткань четко ассоциируется с Шотландией, – едва ли не сильнее, чем, например, чертополох или виски.

Воронова Г.И., Рябова М.Э.

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

## МЕДИАТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА МЕДИА-ДИСКУРСА

### MEDIATEXT AS A UNIT OF MEDIA-DIS COURSE

*In the article the ratio of the terms «media text» and «media discourse» are discussed. The specificity of the different types of media texts comprising the modern media discourse is identified in the research.*

*Key words: discourse, media text, media discourse, text.*

Тексты массовой информации являются одной из распространённых форм существования языка. По этой причине интерес к языку средств массовой информации очень велик. Интерес к изучению функционирования языка средств массовой информации послужил возникновению на рубеже XX–XXI веков нового направления в языкознании – медиалингвистики, главными теоретическими направлениями которой являются понятия «текст массовой информации» («медiateкст») и «медиадискурс». Исследуем понятия «текст», «медiateкст», «дискурс», «медиадискурс».

Сначала обратимся к определению и содержанию понятий «текст» и «дискурс». Согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю» под редакцией В.Н. Ярцева: «Текст – это объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность» [Ярцева1990: 504].

Текст, по определению И.Р. Гальперина, это «произведение речетворческого процесса, обладающего завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин 2007: 18]. Из этого определения следует, что под текстом необходимо понимать не фиксированную на бумаге устную речь, всегда спонтанную, неорганизованную, непоследовательную, а особую разновидность речетворчества, имеющую свои параметры, отличительные от параметров устной речи. В соответствии с этим, понятие «текста» сужается до письменной речи. Это можно объяснить наличием другого понятия – «дискурс», которое первоначально употреблялось именно для обозначения произведений устной речи, а также более широко, для обозначения понятия «речь». В настоящее время оба этих понятий используются для обозначения произведений письменной и устной речи.

Понятия «текст» и «дискурс» используются по-разному, поэтому логично рассмотреть, что же вкладывается в понятие «дискурс». Наиболее детальное определение понятия «дискурс» даёт Н.Д. Арутюновой в Лингвистическом энциклопедическом словаре: «дискурс – это связанный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погружённая в жизнь» [Арутюнова 1990: 137]. Поэтому с одной стороны, мы можем сделать вывод о том, что дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию. Следовательно, в дискурсе более отчётливо выражается социальное содержание по сравнению с речевой деятельностью индивида. С другой стороны, исходя из содержания современного дискурс анализа, акцент ставится на изучении закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации, осуществляемой, прежде всего через обмен репликами. Кроме того, очевидно, что понятие «дискурса» связано с оппозицией «язык» и «речь», а также с учётом социальных (сфера общения, участники коммуникации, определённая эпоха, идеология) и экстралингвистических факторов.

Теперь перейдём к рассмотрению понятий «медиа-текст» и «медиа-дискурс». Нужно обратить внимание на то, что понятие «текст» в лингвистике и понятие «текст» в сфере коммуникации не совпадают, т.к. текст масс-медиа выходит за пределы знаковой вербальной системы. С позиций медиалингвистики текст рассматривается не только как лингвистическое явление, но и как социокультурное явление. Понятие «медиа-текста» гораздо шире взгляда на текст. Так, например, тексты прессы обязательно содержат, кроме вербальных средств, компонент графического оформления.

Т.Г. Добровольская считает медиа-текст объёмным многоуровневым явлением, в основе концепции которого лежит ограниченное сочетание единиц вербального и медийного ряда [Добровольская 2008].

Я.Н. Засурский определяет медиа-текст как «новый коммуникационный продукт» [Засурский 2005: 6], который может быть использован в разнообразных медийных сферах: газета, радио, телевидение, интернет, мобильная связь. Целью создания медиа-текстов называют социальную регуляцию. Г.Я. Солганик подчёркивает, что особенность медиа-текста состоит в особом типе автора, т.к. в сфере массовой информации происходит совпадение производителя речи и её субъекта. Самой важной характеристикой современного текста массовой информации, который отличает его от текста вообще, является многомерность, под которой следует понимать сочетание разнородных вербальных, визуальных, аудитивных, аудиовизуальных или других компонентов в едином смысловом пространстве текста. Также отличительной характеристикой медиа-текстов является

их языковая специфика, которая обусловлена адресованностью к массовой аудитории [Солганик 2005: 7-15].

Понятие «медиа-дискурс» является производным от понятия «дискурс». «Медиа-дискурс» – это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всём богатстве их сложности и взаимодействия. [Добровольская 2008: 152]. Дискретными единицами медиа-дискурса, которые разделяют информационные потоки на отдельные фрагменты, являются медиа-тексты, поэтому изучение медиа-дискурса без анализа понятия «медиа-текст» невозможно. Отличия между медиа-текстом и медиа-дискурсом можно проследить при помощи коммуникативной модели, которая помогает представить процесс человеческого общения в наиболее полном и структурированном виде. Универсальный вариант коммуникативной модели содержит следующие компоненты коммуникации: отправитель сообщения, получатель сообщения, канал, обратная связь, само сообщение, процессы кодирования и декодирования сообщения, а также ситуация общения или контекст. Определяя текст, медиа-текст и медиа-дискурс на основе данной модели, Т.Г. Добровольская пишет, что текст – это сообщение, медиа-текст – это сообщение плюс канал, а медиа-дискурс – это сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации [Добровольская 2008].

Медиа-дискурс характеризуется особыми признаками. Так, М.Р. Желтухина выделяет: групповую отнесенность (говорящий разделяет взгляды и ценностные ориентиры своей группы); публичность; диссидентскую ориентированность (создание положения диссенса – противоречия, несогласия с последующей дискуссией); инсценированность и массовая направленность (целенаправленное воздействие на несколько групп одновременно) [Желтухина 2007: 27-40].

Таким образом, медиа-текст – это разновидность текста, рассчитанного на массовую аудиторию, характеризующаяся сочетанием вербальных и медийных единиц и особым типом автора, и имеющий выраженную прагматическую направленность. Медиа-дискурс является результатом совокупной деятельности людей и средств массовой информации, производящих и распространяющих информацию. Представления человека о социальной реальности во многом обусловлены теми образами и интерпретациями, которые ежедневно тиражируются СМИ. Выявление специфики разнообразных типов медиа-текстов через исследование лингвистических и экстралингвистических черт способствует определению специфики современного медиа-дискурса.

#### *Литература*

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1990. – С. 136-137.
2. Добровольская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению СМИ / Т.Г. Добровольская – М.: Флинта-Наука, 2008. – 264 с.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин – М.: КомКнига, 2007. –148 с.
4. Дэйк ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер с англ. / Т.А. ван Дейк; сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. –312 с.
5. Желтухина М.Р. О содержании дискурса масс-медиа / М.Р. Желтухина // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки. Ч.І. – Луганск: Изд-во ЛНПУ «Альма-матер». – 2007. – № 11 (128). – С. 27-40.
6. Засурский Я.Н. Медиатекст в процессе конвергенции / Я.Н. Засурский Вестник Московского государственного университета. Серия 10. Журналистика. – 2005. – №2. – С.3- 6.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 309 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь; под ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 157.
9. Солганик Г.Я. К определению понятий «текст» и «медиатекст» / Г.Я. Солганик // Вестник Московского государственного университета. Серия 10. Журналистика. – 2005. – № 2. – С.7 – 15.

**Габбасова К.А.**

*(Институт психологии, журналистики и социальной работы,  
Академия ВЭГУ, г. Уфа, Республика Башкортостан)*

#### **ЕВРАЗИЙСТВО КАК ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ XXI ВЕКА<sup>7</sup>**

##### ***EURASIANISM AS A LANGUAGE PHENOMENON OF THE CULTURE OF THE XXI CENTURY***

*The article deals with the problem of Eurasianism as a language phenomenon of the culture of the XXI century. Some trends of Eurasianism are discussed here.*

*Key words: Eurasianism, a language phenomenon, the culture of the XXI century.*

Проблема восточного компонента в историческом процессе в России всегда находилась в определенных рамках идеологических ограничений, хотя эти ограничения преодолевались как представителями старой евразийской школы [Пашенко 2000: 30], так и отдельными отечественными исследователями в советский период (наиболее показательный пример – труды Л.Н. Гумилева [Гумилев 2006: 45-48]). Но даже из работ этих уче-

© Габбасова К.А., 2012

<sup>7</sup> Издание тезисов осуществлено при финансовой поддержке РФГФ, проект № 11-14-02010 а/У

ных хорошо видно, что попытка определения евразийской цивилизации весьма трудным является вопрос о цивилизационных основаниях ядрового для Евразии государства – России. Как указывает исследователь Б.С. Ерасов, объясняется это тем, что «в силу недостаточности собственно цивилизационных основ интеграции российского общества... государство [в рамках России] в значительной степени дополняло и замещало социокультурный механизм регуляции огромного конгломерата народов и территорий», сводя их в «единое имперское формирование» [Ерасов 1996: 14]. Но в результате такого специфического государственного участия, Российское государство в течении длительного времени имело ярко выраженные евразийские черты (полиэтничность, высокая степень симбиоза культур, органическое срастание разных элементов «российской цивилизации»). Однако, в конечном счете, в самых глубинных основаниях указанной выше целесообразности необходимости «регуляции» внутри российской цивилизационной зоны лежала необходимость обеспечения в её рамках «симбиотического» взаимодействия двух основных цивилизационных начал – русско-православного («великого славянства») и тюркомусульманского («великого мусульманства», по В.Л. Цымбульскому). Эта задача является весьма сложной, во всяком случае, гораздо более трудной, чем например, поддержание этнокультурного «равновесия» в Западной Европе, где, как известно, изначально преобладало христианское население. Плюс к сказанному надо иметь в виду, что в российском обществе существует довольно давняя традиция, отчасти переплетенная и с имперским сознанием русских, рассматривать все «туранское», то есть прежде всего, тюркское, не как характерный в том числе и для русских, «азиатский комплекс», имеющий общее для всех народов Евразии культурное измерение, но как некоторое негативное начало, отвергаемое не только по отношению к европейским ценностям, но и по отношению к «собственно русской» культуре [Ерасов 1996: 22-23].

В итоге в России критика евразийства идет с разных позиций. Например, с точки зрения обеспечения интересов в рамках Евразии одних русско-православных. Так, в свое время Г. Флоровский, перешедший с позиции широкого евразийства к отстаиванию православия как единственно возможной духовной основы российской цивилизации, в специальной статье «Соблазн евразийства», выразился так: «...Судьба евразийства – история духовной неудачи...[Евразийство] никуда не ведет. Нужно вернуться к исходной точке» [Флоровский 1994: 305-306]. Под последней же имеется в виду именно православное начало. Особое неприятие евразийства наблюдается со стороны так либеральных сил в России, которые ориентированы на западные ценности. Евразийство критикуется и со стороны тех, кто хочет найти для России особое место в рамках региональной системы Евразии.

Внутри собственно русского евразийства имеется несколько направлений; кроме того, в рамках неоевразийства самостоятельные позиции

занимают российские тюрко-мусульмане, главным образом в лице татар и башкир, а также «внешние» тюрко-мусульмане, например, казахи и киргизы. Но, несмотря на свою кажущуюся неоднородность, оно обладает определенным концептуальным единством, базируясь на некоторых общих идейных предпосылках – неприятии так или иначе европейского пути и предпочтении замкнутого, в данном случае евразийского, цивилизационного пространства; рассмотрении последнего как некоего симбиоза русско-православной и тюрко-исламской составных; отстаивании идеи приоритетности коллективного начала над индивидуальным; выделении имперской или квазиимперской, авторитарной формы государственности как единственно приемлемой для Евразии.

### Литература

1. Ерасов Б.С. Цивилизационная теория и евразийские исследования. Научный альманах «цивилизации и культуры». Вып. 3. Россия и Восток: Геополитика и цивилизационные отношения. – М.: Изд-во Института Востоковедения, 1996.
2. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая степь / Л.Н. Гумилев. – М., 1992.
3. Гумилев Л.Н. От Руси к России. Очерк этнической истории. – М.: Экопрос, 1992.
4. Гумилев Л.Н. Чёрная легенда. Друзья и недруги Великой степи. – М.: Айрис Пресс, 2006.
5. Пашенко В.Я. Идеология Евразийства / В.Я Пашенко. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 448 с.
6. Флоровский Г. Евразийский соблазн // Русская идея. В кругу писателей и мыслителей Русского Зарубежья. – Т. 1. – М., 1994. – С. 304-306.

### Габдуллина А.Р.

(Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа,  
Республика Башкортостан)

### ПОРТРЕТНО-СЦЕНИЧЕСКИЕ РЕМАРКИ

#### ICONIC AUTHOR'S NOTES

*Sign character of things and culture of the human body reveal not only individual traits of a person but also his social, ethnic-cultural belonging, religious views. In the course of interpretation iconic author's notes there is a transformation of word meanings into sense meanings that link the man with the world of ideas, images, symbols, values of the given culture.*

*Key words: emotional portrait, semiotic code, culture.*

Портретно-сценические авторские ремарки включают единицы, отражающие знаковый характер (а) соматики, (б) одежды и (в) аксессуаров.

Человеческое тело, как подчеркивается в трудах культурологов (см. М.С. Кагана, А.П. Садохина, В.А. Фортунатовой), многогранно, поскольку оно включает и физиологический, и социальный, и культурный, и интеллектуальный, и психологический, и эстетический, и символический аспекты. Любые из перечисленных характеристик приобретают в тексте авторской ремарки информативную значимость. Более того, не только человеческое тело, но и вся его атрибутика превращаются в языки культуры, поскольку сообщают информацию не только об индивидуальных характеристиках человека, но и о его культурно-социальной, этнокультурной принадлежности, религиозных воззрениях. В этом плане правомерно утверждать, что язык вещей и культура человеческого тела имеют хронометрическое измерение, поскольку, становясь носителем духовного смысла, вещь закрепляет в себе образ человека определенной эпохи, культуры, социального положения и т.д. [Садохин, Грушевицкая 2004]. Например, даже современные технически сложные игрушки отражают портрет нашего техногенного времени.

Наиболее явная информативная нагрузка прослеживается в языке одежды персонажей в драматургическом произведении. Американская драматургия изобилует примерами подобного рода описаний в авторской ремарке.

*Smithers is a tall, stoop-shouldered man about forty. His bald head, perched on a long neck with an enormous Adam's apple, looks like an egg. The tropics have tanned his naturally pasty face with its small, sharp features to a sickly yellow, and native rum has painted his pointed nose to a startling red. He is dressed in a worn riding suit of dirty drill, puttees, spurs, and wears a white cork helmet. A cartridge belt with an automatic revolver is around his waist. He carries a riding whip in his hand (T.E.J., 114).*

В тексте авторской ремарки происходит своего рода синтез чувственного многообразия жизненного мира человека в символических формах, что превращает ремарку в канал отражения символической вселенной (как определение культуры в [Кассирер 1995]), окружающей человека. Портрет персонажа, который включает описание лица и одежды и аксессуаров в приведенном выше примере, становится чистым знаком времени. Причем, отметим, что средство создания портрета лица человека как символа эпохи и времени не имеет значения. В свое время, анализируя историю римского скульптурного портрета, А.И. Герцен видел выражение своей истории римского падения «бровями, лбами, губами» [Фортунатова 2003].

Эмоциональный портрет персонажей, который, безусловно, создается в ходе драматургического диалога и монолога, также тонко и глубоко показан в авторской ремарке, представляющей собой взгляд со стороны, например,

MARY: ...*What strikes one immediately is her extreme nervousness. Her hands are never still. They were once beautiful hands, with long tapering fingers, but rheumatism has knotted the joints and warped the fingers, so that now they have an ugly crippled look. One avoids looking at them, the more so because one is conscious she is sensitive about their appearance and humiliated by her inability to control the nervousness which draws attention to them* (L.D.J.N., 14).

В данном случае эмоциональный портрет создается благодаря подключению номинативных единиц, обозначающих проявление телесности, поскольку по рукам человека легко проследить историю жизни героя, на них лежит печать времени. В авторской ремарке контрастно использована предикативная лексика, отражающая динамику портрета (*beautiful hands, tapering fingers – knotted joints, warped fingers, crippled look*). Волнение героини усиливается из-за испытываемого ею чувства вины по поводу внешнего вида рук, а также унижения в силу неспособности справиться с волнением.

Излюбленным приемом создания образа персонажа в американской драме является его соматический портрет, который является своего рода визитной карточкой и несет многоплановую информацию о человеке. Например, в пьесе Ю. О'Нила «*Beyond the Horizon*» в авторской ремарке контрастно описываются главные действующие лица: госпожа Мейо, бывшая учительница, и её брат, капитан, типичный морской волк. Ср.:

*Mrs Mayo, rather prim-looking woman of fifty-five, who had once been a school teacher. The labors of a farmer's life have bent but not broken her, and she retains a certain refinement of movement and expression foreign to the Mayo part of the family* (E.N., 21).

*Her brother, the CAPTAIN, is short and stocky, with a weather-beaten, jovial face and a white mustache – a typical old salt, loud of voice and given to gesture* (E.N., 21).

В поведении пятидесятилетней учительницы госпожи Мейо, которая последние годы выполняет многотрудные обязанности супруги фермера, сохраняются утонченность и изысканность движений и выражения чувств, которые делают её отличной от сородичей, подчеркивают «чуждость» привычным поведенческим стереотипам. Носителем общепринятого стандартного поведения является её родной брат, который и общим выражением лица, и громким голосом, и эмоциональной жестикуляцией олицетворяет более привычные стереотипы, делающие его своим среди своих.

Нередко в создании сценического портрета персонажа принимают участие единицы вербализации нескольких семиотических кодов. В нижеприведенном примере авторская ремарка описывает Джеймса Тайрона, в поведении которого конфликтно проявляются как унаследованные им черты простого ирландца-фермера, так и приобретенные позже и профессионально отточенные, доведенные до уровня автоматизма телодвижения, грамотно поставленный голос, жестикуляция актера, в образе которого он предстает перед зрителем:

JAMES TYRONE: *The stamp of his profession is unmistakably on him. Not that he indulges in any of the deliberate temperamental posturings of the stage star. He is by nature and preference a simple, unpretentious man, whose inclinations are still close to his humble beginnings and his Irish farmer forebears. These have the quality of belonging to a studied technique. His voice is remarkably fine, resonant and flexible, and he takes great pride in it* (E.N., 15).

Нередко портрет персонажа ассоциируется с социумно-коллективными стереотипами, связанными с его вхождением в разные группы (профессиональные, возрастные, гендерные и т.д.).

*with a professional air* (A.Ch., 163) (о бармене);

*a tall, blond, fully-developed girl of twenty, handsome after a large, Viking-daughter fashion, but now run down in health* (A.Ch., 171) (о дочери шведского моряка);

*He is boyish, red-cheeked, rather good-looking young fellow* (A.Ch., 160) (о молодом розовощеком человеке с мальчишескими манерами);

*A coquettish spinster bubbling with animation* (T.W.S.S., 5) (о манере поведения старой девы);

*Everyone laughs as in school at the error of their superior* (R.F.A.W.O., 574) (типичные проявления оценок и отношений со стороны детей в школе через невербальные знаки в ситуациях исполнения неравноправных ролей);

*He walks with a clumsy, rolling gait. He is dressed in a wrinkled, ill-fitting dark suit of shore clothes* (A.Ch., 162) (о моряке с характерной походкой вразвалочку, одетом в штатский не подогнанный по фигуре костюм);

*There is a touch of the poet about him expressed in his high forehead and wide, dark eyes. His features are delicate and refined, leaning to weakness in the mouth and chin* (B.T.H., 5-6) (об утонченном рафинированном молодом человеке, увлекающемся поэзией и внешне похожем на поэта),

*a conventional, affable Episcopal clergyman* (T.W.S.S., 5) (о доброжелательном священнике англиканской церкви, придерживающемся принятых условностей).

Информативная значимость языка одежды и аксессуаров имеет как национально-культурный, социумно-коллективный, так и индивидуальный аспект. В своей недавно опубликованной работе по проблемам межкультурной коммуникации С.Г. Тер-Минасова приводит высказывание Лизы Вершбоу, супруги американского посла в России в начале 21 века, о том, что даже ювелирные изделия следует рассматривать как форму языка, вид коммуникации, передающий информацию о том, кто их носит, а именно об их материальном состоянии, национальности, религии, семейном положении, социальном статусе и т.д. [Тер-Минасова 2007: 108]. Но в то время как американка подчеркивает искусство ювелира и дизайн украшений, которые подчеркивают индивидуальность их владельца, а не стоимость материала, С.Г. Тер-Минасова считает, что в русском миропонимании, в отличие от американского, общество воспринимается как взаимосвязанная, взаимответственная и взаимозависимая система, поэтому ношение дорогих ювелирных изделий сообщает ин-



формацию о человеке, который может позволить себе их купить. Думается, что с точки зрения современного человека едва ли оправдана категоричность в оценке справедливости одной из приведенных точек зрения, учитывая то, что в российском обществе также появляются новые тенденции в мировоззрении, которые дают о себе знать на фоне увеличивающегося социального и имущественного расслоения людей и связанные с усилением индивидуалистических настроений.

То обстоятельство, что человек является предметом культуры, обнаруживается даже в самых обыденных и привычных проявлениях, поскольку они наполняются различным смыслом и содержанием в зависимости от культурной составляющей его деятельности. Последняя включает в себя и ментальность, и ценностные ориентации, и мотивацию поступков. Например, описание в ремарке передачи денег из рук в руки может быть возвратом долга, взяткой, актом купли-продажи и т.д.

Портретно-сценические ремарки можно расценивать как одно из средств выражения глубинного смыслового поля культуры, образованного «основополагающими кодами культуры», управляющими языком культуры, её схемами восприятия, формами выражения, её ценностями, иерархией практик [Фуко 1977: 37]. В процессе восприятия и интерпретации авторской ремарки происходит преобразование значения слов, лежащего на поверхности, в смыслы, то есть те значащие формы, которые организуют связь человека с миром идей, образов и ценностей данной культуры [Шашкова 2003: 224]. Иными словами, в языках культуры знание кода обеспечивает преобразование значения в смысл.

#### **Литература**

1. Кассирер Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. XX век. – М., 1995.
2. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Культурология: Теория культуры: Уч. пос. для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 369 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.
4. Фортунатова В.А. Символическая Вселенная // Культурология. – М.: «Высшая школа», 2003. – С. 266-280.
5. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. – М.: «Прогресс», 1977. – 489 с.
6. Шашкова Н.В. Мода как понятие культуры // Культурология. – М.: «Высшая школа», 2003. – С. 213-235.
7. E. O'Neil (E.N.). Beyond the Horizon (pp.1-108) (B.T.H.), Anna Christie (pp.155-244) (A.Ch.), The Emperor Jones (pp.109-154) (T.E.J.) // Complete Plays. – New York, The library of America, 1988. – 312 p.
8. E. O'Neil. Long Day's Journey into Night // Three American Plays. – Moscow: Progress Publishers, 1972. – Pp. 9 – 128. (L.D.J.N.)

9. Robert Frost. A Way Out // Collected Poems, Prose and Plays. N.-Y.: Literary Classics of the US, 2000. – Pp. 557-575. (R.F.A.W.O.)

10. T. Williams. Spring Storm // Plays 1937 – 1955. N.-Y.: Literary Classics of the US, 2000. – Pp. 1-96. (T.W.S.S.)

**Дударева З.М.**

*(Уфимский государственный авиационный технический университет, филиал в г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)*

#### **КУЛЬТУРА ВРЕМЕНИ И ВРЕМЯ В КУЛЬТУРЕ**

#### **CULTURE OF THE TIME AND TIME IN CULTURE**

*The problem of defining the time in culture is discussed in the article. The definition of time and the unit of its measure in culture of different peoples vary and have their own national peculiarities what can be seen in their languages.*

*Key words: time, culture, the unit of measure, national peculiarities.*

Каждый исторический тип культуры характеризуется теми или иными трактовками времени, которое при этом выступает не только в виде отвлеченной, теоретической проблемы, но и затрагивает специфическим образом реальное существование человека. «Мало найдется других показателей культуры, – отмечает А.Я. Гуревич, – которые в такой же степени характеризовали бы ее сущность, как понимание времени. В нем воплощается, с ним связано мироощущение эпохи, поведение людей, их сознание, ритм жизни, отношение к вещам» [Гуревич 1984: 103].

Н.Н. Трубников подчеркивает, что «представления людей о времени, как показывает история человеческого познания мира, есть нечто не только с самого начала «местное», но также и «временное», не только становящееся и преходящее, но и теснейшим образом связанное со становлением общих условий и форм человеческой деятельности», а потому «процесс постижения временной реальности в понятиях и наполнение этих понятий исторически определяющимся содержанием оказывается... далеко не однозначным для различных исторических эпох и различных культур не только в широком социально-историческом плане, но также и в более узком: социальном и личном» [Трубников 1987: 24].

Кроме того, автор полагает, что «представления о времени могут быть различными не только для разных культур, поскольку эти культуры развиваются в различных условиях человеческой жизнедеятельности и стоят на разных ступенях исторического развития, но и внутри одной и той же культуры и в одни и те же исторические периоды ее существования. Они могут различаться не только по формам жизнеотношения и жизнеощущения с их различной возрастной (также и в культурном смысле) ок-

раской. В человеческих представлениях о времени, как и о мире в целом, может сказаться особое место людей в составе социального целого, не только различие их духовного уровня, но и их особое отношение к себе, к себе подобным и к обществу, к культуре, а через них и к самой реальности. Эти представления могут различаться – в соответствии с этим особым положением – самим уровнем постижения реальности в понятиях с их специфически определенным содержанием, специфической степенью их проникновения во временную реальность» [Трубников 1987: 24].

Нет сомнения, что время определенным образом согласуется с астрономическими и земными физическими явлениями, но каждое общество демонстрирует еще и что-то свое, связанное с особенностями жизни данного конкретного общества.

Все народы мира, на каком бы примитивном уровне развития они ни находились, имеют свое представление о времени и методах его исчисления, обычно основанных на астрономических наблюдениях. Австралийский абориген, например, сильно затрудняется в определении времени суток по часам: если даже он научится по памяти считывать время по положению стрелок часов, то все равно не станет его воспринимать как действительное время суток. С другой стороны, он в состоянии фиксировать время в предлагаемой ему ситуации, помещая, скажем, камень на развилку дерева так, чтобы солнце осветило его в нужное время суток [Уитроу Дж. 1984: 10-11].

Р.А. Будагов справедливо заметил, что «такие проблемы лингвистики, как язык и общество, язык и культура, язык и мышление, язык и история, являются проблемами вечными, так как на каждом новом этапе развития общества и науки они раскрываются в новых своих аспектах, в новых гранях, предоставляют специалисту новые материалы. Разумеется, перечисленные проблемы могут расширяться и обогащаться, но они не могут «отменяться» [Будагов 2000: 9].

В истории этнической философии и культуры зарождение осмысления фундаментальной роли языка в процессе формирования этнического опыта и мировосприятия, связано с именем Вильгельма фон Гумбольдта. Согласно его теории, различия между языками представляют собой нечто большее, чем просто языковые различия, поскольку слова и формы слов образуют и определяют понятия и «различные языки по своей сути, по своему влиянию на познание и на чувства являются в действительности различными мировидениями» [Гумбольдт 1985: 373].

Вильгельм фон Гумбольдт был убежден в том, что только язык способен приблизить к разгадке тайны человека и характера народов, поскольку большая часть обстоятельств, сопровождающих жизнь наций, место обитания, климат, религия, государственное устройство, нравы и обычаи, от самой нации могут быть в известной степени отделены, возможно, они могут быть обособлены. «И только одно явление, – пишет В.Гумбольдт, – совсем иной природы – дыхание, сама душа нации – язык – возникает одновременно с ней», а потому «всякое изучение националь-

ного своеобразия, не использующее язык как вспомогательное средство, было бы напрасным, поскольку только в языке запечатлен весь национальный характер» [Гумбольдт 1984: 303].

А.В. Кравченко полагает, что непосредственное отношение к тому, как в языке отражается то или иное видение мира, имеют физиология и психология восприятия. «С одной стороны, – утверждает автор, – восприятие, членение и концептуализация мира отражаются в существовании универсальных понятийных категорий, свойственных разным языкам. Эти категории отражают то, **что** мы видим. Именно эта универсальность, по мнению А.В. Кравченко, делает в конечном счете возможность овладения иностранными языками. С другой стороны, в каждом отдельном языке имеется система специфических понятий, свойственных именно этому языку и несвойственных другим – в этих понятиях, как правило, отражается то, **как** мы видим мир» [Кравченко 1996: 16].

При описании разных языков лингвисты столкнулись с наличием в языках резко расходящихся явлений. Поиск причин этих расхождений невольно приводит к пониманию существования различных результатов освоения мира, которые наиболее наглядно проявляются на лексико-фразеологическом уровне языковой системы.

Э. Сепир указывал, что языки очень неоднородны по характеру своей лексики. «Различия, которые кажутся нам неизбежными, могут полностью игнорироваться языками, отражающими совершенно иной тип культуры, а эти последние в свою очередь могут проводить различия, непонятные для нас» [Сепир 1993: 243].

По мнению Н.И. Толстого, языковые данные являются неотъемлемой частью плана выражения духовной культуры, причем, частью, наиболее непосредственно связанной с содержанием. Эта связь является двусторонней. С одной стороны, факты языка служат важнейшим источником для реконструкции элементов культуры, народного сознания, мифологии; с другой стороны, решения многих лингвистических задач невозможны без обращения к широкому культурно-историческому и этнографическому контексту. «Коррелятивные связи *языка и культуры* многообразны, устойчивы и крепки, – пишет ученый. – Язык может рассматриваться как орудие культуры, даже как одна из ее ипостасей (в особенности литературный язык, сакральный язык или язык фольклора) и, как таковой, может описываться через признаки, общие для всех явлений культуры. С другой стороны, язык и культура могут сопоставляться как независимые, автономные семиотические системы, во многих отношениях структурно изоморфные и взаимно отраженные» [Толстой 1995: 36].

О.А. Корнилов также воспринимает язык как неотъемлемую и важнейшую часть национальной культуры, полноценное знакомство с которой обязательно предполагает не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической и прочих детерминант, но и попытку проникновения в об-

раз мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их «точки зрения» [Корнилов 1999: 77].

Не удивительно, что и понятие времени и единицы его измерения в культуре разных народов имеют издавна сложившиеся национальные особенности, которые можно обнаружить в их языках.

В наивной картине мира китайцев понятия времени неотделимы от понятия пространства. Например, те, кто родился раньше говорящего, это «впереди идущие», его предшественники, а те, кто родился позже него, это «следующие за ним», его потомки, и «таким образом, линейное историческое время отсчитывается говорящим как бы в обратном порядке, задом наперед» [Тань Аошуан 1997: 101].

С.В. Дмитриук в своем диссертационном исследовании приводит примеры сугубо специфических казахских единиц времени, точек отсчета, основанных на типично национальном мировидении и обусловленных природно-географическими, климатическими и социально-бытовыми условиями [Дмитриук 2001].

Н.И. Моисеева указывает на особенности обозначения временных промежутков у адыгов, на Кавказе. Дневное время делится у них на двенадцать частей, а ночное – на четыре.

Несовпадение культурных представлений у разных народов позволило А.Д. Шмелеву охарактеризовать время как «загадочный феномен, близко касающийся человека, интуитивно как будто бы ясный, но противоречивый и с трудом поддающийся экспликации» [Шмелев 2002: 37].

Приведенные языковые факты можно квалифицировать как данные, свидетельствующие о различиях в восприятии времени разными народами, которое, несомненно, обусловлено культурно значимыми аспектами восприятия мира.

### **Литература**

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
2. Будагов Р.А. Язык и речь в кругозоре человека. – Москва, 2000.
3. Гумбольдт В. Фон Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
4. Гумбольдт В. Фон Язык и философия культуры. – М., 1985.
5. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М., 1984.
6. Дмитриук С.В. Этнокультурная специфика образа времени в языковом сознании русских, казахов и англичан. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 2001.
7. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 1999.
8. Кравченко А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск, 1996.
9. Моисеева Н.И. Время в нас и время вне нас. – Л., 1991.
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.

11. Тань Аошуан. О модели времени в китайской языковой картине мира // Логический анализ языка. Язык и время. – М., 1997. – С.96-106.

12. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М., 1995.

13. Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. – М., 1987.

14. Уитроу Дж. Структура и природа времени. – М., 1984.

15. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. – М., 2002.

**Емельянова О.И.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

### **НЕМЦЫ В ИХ ЯЗЫКОВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ**

#### **THE GERMANS IN THE LANGUAGE CHARACTERISTIC**

*Language as a way of reflecting the consciousness unites its bearers. This unity preserves traditions of the nation. The problem of the mentality formation of the Germans is discussed in the article.*

*Key words: language, consciousness, tradition, mentality, the Germans.*

Из чего складывается, как формируется менталитет того или иного народа? Факторов здесь великое множество. Главнейшим из них обычно называют традиции. Но ведь и традиции – результат взаимодействия огромного количества составляющих, как то: географическое положение, климатические условия, уровень экономического развития, политические акценты и многое другое.

И.В. Гёте в одном из своих разговоров со своим секретарём заметил по этому поводу следующее: «Мы знаем точно, что помимо врождённых и расовых свойств характер народа складывается в прямой зависимости от почвы и климата, от пищи и занятий» [Эккерман 1986: 314].

Народы Крайнего Севера искренне недоумевают по поводу демаршей «Зелёных», обвиняющих их в жестоком обращении с животными из-за их традиционного использования меха этих животных для изготовления одежды и обуви. Защитники природы отбрасывают факт практически круглогодичной зимы в этой природной зоне. Следуя данной логике, лондонцев, петербуржцев, да и немцев, живущих в постоянной готовности к дождевым осадкам, можно упрекать в излишней предусмотрительности, видя в их повседневной экипировке зонт или плащ-дождевик.

Язык как способ отображения всего того, что формирует сознание, представляет собой код, владение которым и формирует общность его носителей, одинаково реагирующих на устные и письменные знаки этого кода в процессе коммуникации. Эта общность становится носительницей

не просто языка, но и традиций, способов коммуникации, культовых от-  
правлений и т.д., породивших его.

В языке тех же народов Крайнего Севера существует более 20 слов-  
синонимов, обозначающих снег. В континентальной всепогодной России  
автор данной статьи насчитала в беседе с жительницей одного уральско-  
го села более десятка глагольных сочетаний со стержневым словом  
«дождь»: дождь идёт, льёт (как из ведра), капает, брызжет, сеет, сыплет,  
моросит, крапает, сечёт, бьёт, хлещет, колошматит и т.д.

Что же касается немецкого языка, то, на наш взгляд, географическое  
положение страны, ее климатические условия, ландшафты и геополитиче-  
ское окружение легли в основу того, как развивались и экономика, и торгов-  
ля, и внутренняя и внешняя политика, и культура, и, стало быть, и язык.

Миграционные процессы в Европе, в том числе в Германии, на фоне  
ландшафтного разнообразия на относительно небольшой территории –  
низменный север, холмистый центр, гористый юг – породили обилие диа-  
лектов, порой настолько отличных друг от друга, что жители севера не  
могут понять жителей юга. Да и то сказать, трудно предположить, что под  
словами «Pudel» и «Knulle», «Bumser», «Krumbeere», «Erdpfel» подра-  
зывается понятный на многих языках мира, включая русский, «Kartoffel».

Склонные к упорядочению всего и везде и снискавшие о себе славу  
педантов и рационалистов, претендующие на обладание «нордического  
характера», на самом деле немцы столь же многолики, как и мир, в кото-  
ром они традиционно живут и который вокруг себя создают. Или Рентген,  
Эйнштейн, Ом, Бенц, Планк, Дизель более немцы, чем Дюрер, Гёте, Шил-  
лер, Бах, Бетховен, Фейхтвангер, Манн, Кант? Откуда рядом со старин-  
ной, романтической архитектурой, вздымающейся ввысь готикой совре-  
менный баухауз? А авторы – составители информационных материалов в  
известном издании «Tatsachen über Deutschland» действительно облада-  
тели сурового «нордического характера»? Именно из этого издания взяты  
наши иллюстративные примеры, которыми и заканчиваем наше, быть  
может, несколько эмоциональное исследование.

das motorlose Flugzeug	der verwirklichte Traum
das weiße Pulver: die Acetylsalicylsäure	das Wundermittel
das Flüssigkristalldisplay	die Zukunft der Bildschirmtechnik
die Radio-Photo-Kombination	der Schneewittchensarg
der Porsche – 911	ein Mythos auf Rädern
der Probeflug	der Jungferflug
die Zeche Zollverein in Essen	der Eiffelturm des Ruhrgebiets
Made in Germany	das Qualitätssiegel
der Tourismus	das unerstillbare Reiseieber
der Tal zwischen Bingen- Rüdelsheim	der Inbegriff der romantischen
und Koblenz	Rheinlandschaft
die Hochschule für Bauwesen in Berlin	ein Pilgerort der Studenten

[Tatsachen 2006: 22,115,177]

Обильные вкрапления типа «Wunder», «Mythos», «Traum»,  
«Romantik», «Fieber» в официальную, насыщенную статистическими дан-  
ными деловую книжную речь не есть ли доказательство притягательного  
многообразия немецкого языка и его носителей, как и обстоятельств их  
становления?

### Литература

1. Плуныян В.А. Почему языки такие разные. – М.: Аст-Пресс-Книга, 2012. – 272с.
2. И.П. Эккерман. Разговоры с Гёте в последние годы его жизни. – М.: Худож. лит-ра, 1986. – 668с.
3. Tatsachen über Deutschland./ Konzeption und redaktionelle Leitung: Peter Hintereder. – F.am M, B., Soziet?t – Verlag, 2006.– 184 с.

Кузьмич В.В., Карлова М.А.

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

### РЕАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ТРАВЕСТИЙНЫХ ТЕКСТАХ

#### REALIZATION OF LANGUAGE PERSONALITY IN SUBSTANDARD TEXTS

*The texts by V. Vysotsky are analyzed in the article. There are three ways  
of representation of parody personality of the writer, which are described in the  
article.*

*Key words: representation, parody, personality.*

Впервые понятие «пародической личности» ввел А.Н. Тынянов. Па-  
родическая личность – это своеобразный «двойник» пародируемого авто-  
ра, «при этом живая личность литератора, живой литератор либо дефор-  
мируется слегка, либо искажается до полного несходства» [Тынянов 1977:  
302]. Тексты пародий (и не только пародий, но и эпиграмм, писем и т. д.)  
циклизуются вокруг пародической личности, и только пародийный цикл  
(необязательно большой) демонстрирует различные ее грани [Там же,  
303]. Высоцкий, безусловно, относится к пародическим языковым лично-  
стям. Мы рассматриваем 3 способа репрезентации пародической лично-  
сти Высоцкого: 1. Высоцкий – продуцент пародии. 2. Высоцкий – объект  
пародирования; 3. Высоцкий – источник прецедентных текстов.

Многие поэты известны и как авторы пародий и даже пародийных  
циклов. Это одна из граней языковой личности автора. Известны пародии  
Ю. Левитанского «Вышел зайчик погулять», Л. Филатова «Таганка-75» и др.

1. Высоцкий как продуцент травестирированных текстов достаточно хо-  
рошо известен. Более того, самое первое стихотворение Высоцкого, да-

тированное 1960 г., также является пародией. Это травестийный текст, посвященный советским солдатам, которые в открытом море скитались почти два месяца.

*Волна на волну находила,  
И вал за валом набегал.  
Зиганшин стоял у кормила  
И глаз ни на миг не смыкал.  
Стихия реветь продолжала  
И Тихий шумел океан.  
Асхана сменил у штурвала  
Спокойный Федотов Иван...*

В конце Высоцкий дает некоторые пародийные советы авторам подобных произведений:

*Все отступления в прозе можно рифмовать по принципам: океан – Асхан – Иван; картошку – гармошку – крошку – ножку; чаще употреблять фамилии героев; герои должны петь и помнить о доме; Зиганшин – старший, – его употребляют чаще. Таким же образом могут быть написаны поэмы о покорителях Арктики, об экспедиции в Антарктиде, о жилищном строительстве и о борьбе против колониализма. Надо только знать фамилии и иногда читать газеты.*

Неизвестно, знал ли Высоцкий о «торжественном комплекте, незаменимом пособии для сочинения юбилейных статей, табельных фельетонов, а также парадных стихотворений, од и тропарей», принадлежащий Остапу Бендеру, герою «Золотого теленка».

Некоторые из текстов Высоцкого имеют прямые отсылки к травестированию не только отдельных текстов, но и целых текстовых жанров. Так, в «Пародии на плохой детектив» автор собрал все языковые штампы «шпионского» детектива. При травестировании (снижении) образов автор последовательно заменяет реалии с положительными коннотациями коннотациями пейоративными: *Клуб на улице Нагорной / стал общественной уборной / Наш родной центральный рынок стал похож на грязный склад / искаженный микропленкой Гум стал маленькой избенкой / и уж вспомнить неприлично, чем предстал театр «МХАТ».*

В песне «Лукоморья больше нет...» с подзаголовком «Анти-сказка» Высоцкий использует травестирование в чистом виде: последовательная замена высокого стиля низким. Это не попытка выявить языковой портрет Пушкина как в литературной пародии и не высмеивание негативных черт в творчестве автора. Это именно травестия по типу «Энеиды навыворот» или «Тараса на Парнасе»: *А русалка (ну, дела) честь недолго берегла / и однажды как смогла, родила. Тридцать три-то мужика не желают знать сынка / Пусть считается пока – сын полка.*

Высоцкий использует образную систему стихотворения Пушкина, но меняет ритмику и метрику, то есть не стремится к имитации стиховой манеры автора. Основная мысль текста пародии Высоцкого – сказка в со-

ветской стране не существует: *Ты уймись, уймись, тоска у меня в груди, это только приказка/сказка впереди.*

С помощью травестирования Высоцкий реализует сюжеты и мифологические («Песня о вещей Кассандре»), и исторические («Песня о вещем Олеге»), и сказочные. Часто Высоцкий пользуется языковой игрой на разных языковых уровнях. Например, Соловей-разбойник поет: *Выходи, я тебе посвищу серенаду, кто ж тебе серенаду еще посвистит (омонимы-омофоны).*

2. Одним из способов характеристики языковой личности, выявления ее дескрипторов может стать пародирование стилевой манеры для характеристики идиостиля автора.

Высоцкий как объект пародирования многократно подвергался такому языковому портретированию. Пародируются только те авторы, которые отличаются «лица необщим выражением». В этом смысле Высоцкий в полной мере отвечает этому критерию.

*ЦИКЛ «КУРИЦА ИЛИ ЯЙЦО»*

*Феликс Ефимов*

*Песня о третьем*

*(Владимир Высоцкий)*

*Ровно в одиннадцать возле Таганки*

*взяли пузырь, а не серебрецо,*

*и под расчет продавщица – поганка! –*

*грубо, с издевкой всучила яйцо.*

*Вы, разберитесь, – глумилась зануда, –*  
*что было прежде, в начале начал.*

*Ей возрази – век не примет посуду.*

*Леха на что заводной, а смолчал.*

*Ладно, слиняли. И в пятом подъезде –*  
*самый приличный подъезд на квартал –*

*употребили... И все б честь по чести,*

*только который в яйце не алкал.*

*Не просыхая, заботясь о мире*

*с третьим – петух он там иль крокодил,*

*сбегав... строили мы раза четыре,*

*только который в яйце не троил.*

*Что он не пьет?.. Он больной или гордый?*

*Эй, в скорлупе! Отхлебни-ка, алкаш!*

*Будь человеком, куриная морда!*

*Брезгуешь, контра? Он, Леха, не наш!*

*Это ж махровый агент Ватикана.*

*В нем электроники – два полмешка.*

*Ах, ты, глаз выбитый Моше Даяна,*

*здесь не сработает под петушка!*

*Я размахнулся и... хрясь о ступени.*

*Был бы петух, да вот нет ничего...*

*Все-таки жаль. – Петушиное пенье  
в пору бесптичьа – начало всего.*

Качественная литературная пародия требует максимального совпадения хотя бы некоторых стилиобразующих черт в оригинальном тексте (текстах) и тексте травестийном. В противном случае, смысл пародии будет неузнанным. Необходима совместная работа автора пародии и его реципиента. Пародироваться должен весь дискурс данного автора, а не одно стихотворение. Каркасом пародии служит песня Высоцкого «Веселая покойницкая». Автор пародии Ф. Ефимов использует языковые особенности Высоцкого. Так, поскольку Высоцкий свои тексты исполнял, озвучивал, то пародист попытался передать даже фонетические черты речи его лирического героя. Как известно, в ранних песнях Высоцкий носил речевую маску просторечия: сперва, сурьезно, душа горить и т.д.

Лексика в пародии сниженная, часто просторечная: пузырь (бутылка), алкаш, хрясь, слиняли. Особенностью стиля Высоцкого часто является смешение в одном тексте элементов просторечия и элементов книжных, что и передает пародист: *Махровый агент Ватикана, пора бесптичьа, алкать (жаждать).*

Как и любая литературная пародия, этот текст пронизан интертекстуальностью, различными прецедентными феноменами и аллюзиями. Так, автор пародии отсылает читателя к театру на Таганке, где много лет работал Высоцкий. Оним «Моше Даян» – аллюзия на песню «Мишка Шифман», Топоним «Ватикан» еще один намек на песню «Лекция о международном положении».

Таким образом, можно сказать, что автор пародии достаточно успешно справился с трудной задачей характеристики идиостиля Высоцкого.

3. Огромная популярность текстов Высоцкого способствовала тому, что на эти тексты делались (и делаются) перепевы и переделки. В рамках данной статьи нас интересуют те травестийные тексты, основой которых послужили известные тексты Высоцкого. Некоторые из таких текстов не имеют установки на комизм: это именно подражание, чаще очень неумелое.

*Я не люблю, когда плюют мне в душу, Не зная её светлой стороны,  
Я бью в ответ и никогда не трушу, И если прав – не чувствую вины.*

В этих случаях используют тексты Высоцкого, чтобы выразить свое содержание. По классификации В.И. Новикова-[2] – это так называемый перепев.

*Почему всё не так? Вроде всё как всегда.*

*Те же кнопки, время и дата.*

*Та же мышь, та же клавиша и та же Винда,*

*Только он не вернулся из чата.*

*Он ругался, как чмо! И не в так отвечал,*

*Он зализал в чужие приваты!*

*Он мне жить не давал, он ваш сервер сломал,*

*А вчера не вернулся из чата.*

*Нынче вырвалось вдруг, как модем из Сети,*

*По ошибке ругнулся я матом –*

*Друг, иди-ка ты на.. А в ответ – тишина..*

*Он вчера не вернулся из чата.*

*Нам и места на главной хватало вполне,*

*Нам и весело было когда-то.*

*Всё теперь одному... Только кажется мне,*

*Будто я не вернулся из чата.*

*И давно уж, наверно, свихнулся совсем,*

*Тот, кто видел здесь нашего брата.*

*Для меня будто гиля легла на модем,*

*Когда он не вернулся из чата.*

В качестве прецедентных текстов используются наиболее известные песни Высоцкого: «Если друг оказался вдруг», «Он не вернулся из боя» и т.д. Характерно, что авторы подобных текстов чаще всего анонимны.

Таким образом, можно утверждать, что В.С. Высоцкий может в полной мере считаться не только сильной языковой личностью (СЯЛ), но и личностью пародической.

#### **Литература**

1.Новиков В.И. Книга о пародии. – М.: Сов. писатель,1989.

2.Тынянов Ю.Н. Ода как ораторский жанр. О пародии // Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977.

**Матвеева Н.В.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

#### **СТРУКТУРА ТЕКСТА В ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

#### **THE STRUCTURE OF THE TEXT IN THE PSYCHOLINGUISTIC ASPECT**

*The problem of the internal structure of the text is revealed in the article. This problem is investigated in the psycholinguistic aspect.*

*Key words: internal structure, text, psycholinguistic aspect.*

Проблема текста и его структуры рассматривается многими лингвистами на протяжении последних десятилетий. В отечественных и зарубежных исследованиях затрагивается вопрос о физических параметрах текста. Внешние характеристики текста открыты для непосредственного восприятия и наблюдения. Эти характеристики и относятся к лингвистическим. Внешнюю форму текста составляет совокупность языковых средств, т.е. лексико-грамматическая структура. «Совокупность языковых средств вместе с их содержательной стороной, поставленная в соответствие за-

мыслу, составляет внешнюю форму текста. Внешняя форма – это то, что дано непосредственному восприятию» [Новиков 1983а: 22].

Целью данной статьи является анализ внутренней структуры текста. По мнению Н.П. Пешковой, «поверхностную структуру текста составляют лингвистические характеристики, отражающие лексико-грамматические и логико-композиционные закономерности его организации, в то время как глубинная структура, связанная с содержанием как мыслительным образованием, представлена, главным образом, характеристиками психолингвистического плана» [Пешкова 2002: 77]. Одни свойства внутренней формы не имеют эксплицитного выражения на поверхности, например, пресуппозиция и импликация сообщения. Другие, присутствуя одновременно во внешней и внутренней структурах, не соотносятся напрямую, между ними не работает механизм прямого соответствия, как, например, между признаками внутренней и внешней связности, внутренней и внешней развёрнутости, последовательности поверхностных текстовых элементов и единиц структуры его содержания.

Как известно, исследование внутренней формы текста и её характеристик требует особых методов и инструментов, которые помогут эксплицитировать внутреннюю форму.

«То, что понимается, составляет внутреннюю форму текста. Это мыслительное образование, которое формируется в интеллекте партнёра по коммуникации и соотносится с внешней формой не поэлементно, а в целом соответствует всей совокупности данных языковых средств. Внутренняя форма имеет свою структуру, поскольку её элементы находятся в определённых отношениях между собой» [Новиков 1983а: 23]. Таким образом, по терминологии А.И. Новикова формальной структуре текста, которая образуется линейным рядом материальных знаков, мы можем привести в соответствие структуру содержания в виде системы денотатов, или «денотатную структуру».

Внутренняя и внешняя формы текста, безусловно, связаны друг с другом, невозможно представить себе существование одной без наличия другой. И многие исследователи, отвечая на вопрос о первичности какой-либо из форм, склоняются в своих ответах к позиции первичности внутренней формы. С коммуникативной точки зрения именно содержание текста предназначено для передачи реципиенту, с целью воздействовать на него или изменить объём его знания, или побудить его к какому-либо поступку. Работы многих лингвистов, таких как Н.И. Жинкина, А.И. Новикова, А.Н. Соколова, С.Д. Кацнельсона, доказывают, что понимание текста происходит не на языковом (внешнем) уровне. Оно происходит на содержательном уровне, на уровне интеллекта. Таким образом, доминирующей является внутренняя, содержательная структура текста. Мы придерживаемся в своём исследовании мнения А.И. Новикова о том, что внутренняя структура является тем фундаментом, той основой, на которой строится текст.

Таким образом, мы приходим к выводу о первичности внутренней формы текста, поэтому характеристики, принадлежащие этой форме, будут выступать доминантами по отношению к характеристикам внешнего уровня. Типологически значимые признаки текста определены в работе Н.П. Пешковой. Мы рассмотрим **тип структуры содержания, пресуппозицию, импликацию, внутреннюю развёрнутость, связность** и определим, как эти характеристики влияют на смыслообразование.

**Тип структуры содержания.** С использованием методики денотативного анализа текста выявлено три основных инвариантных типа структуры содержания, представленных одиннадцатью подтипами, или вариантами проявления. Выделяются типы денотатных структур на основании преобладания в текстах «базисных» или «ситуативных» отношений. Как показал анализ экспериментального массива текстов с позиции автора, порождающего письменное сообщение, тип внутренней структуры текста, структуры содержания, во многом определяется фрагментом описываемой в нем действительности и в частности, характером объекта описания.

Следующая характеристика, требующая нашего внимания, это пресуппозиция. **Пресуппозиция** – это характеристика внутренней формы текста, которая может быть рассмотрена второй по типологической значимости. «Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном, поэтому восприятие текста связывают с пресуппозицией» [Лингвистический энциклопедический словарь 2002: 507]. Вся информация, не имеющая в тексте эксплицитного выражения, но необходимая для процесса понимания, включающая и «старые» предварительные знания, и «новые», выходящие из содержания текста, составляют пресуппозицию текста. Здесь можно предложить для сравнения «смысловые скважины» Н.И. Жинкина: «Во всяком тексте всегда будет смысловая скважность, величина которой определяется взаимопониманием партнёров коммуникации» [Жинкин 1998: 34]

Следующей характеристикой внутренней формы текста является **развёрнутость текста**. Мы можем говорить о внешней и внутренней развёрнутости. Интересующая нас внутренняя развёрнутость связана с темой текста. Тема текста раскрывается через подтемы, субподтемы, микротемы. Темой мы можем назвать свёрнутую структуру содержания. Тема текста ограничена и по широте, и по глубине своего развития. Подтемы являются теми элементами, которые ограничивают развёртывание темы по широте, т.е. развёртывание содержания текста. Именно подтемы определяют основные линии развёртывания содержания. Субподтемы и микротемы ограничивают, в свою очередь, развитие подтемы, задавая определенную глубину ее развёртывания. Все эти элементы в совокупности представляют собой «точки, очерчивающие определенный фрагмент действительности, <...> тем самым задают объём темы данного текста» [Новиков 1983б: 62]. Таким образом, мы можем рассматривать подтемы, субподтемы и микротемы как своего

рода рамки, которые накладывают ограничение на содержание текста, на развёртывание его темы. Тема вступает в отношения с другими аспектами описания главного предмета. «На содержательном уровне развёрнутость находит выражение в количестве непосредственных отношений главного предмета с другими предметами, выступающими в роли аспектов его описания, которые можно назвать подтемами, а также в количестве уровней опосредствованных отношений с предметами, выступающими в роли субподтем и микротем. Такое развёртывание означает, что конкретность главного предмета достигается за счёт конкретизации элементов его описания. При этом подтемы обеспечивают полноту описания, а субподтемы его глубину» [Новиков 1983а: 24].

Рассматривая характеристики текста, нельзя не упомянуть о связности. Связность является фундаментальным свойством любого текста. Сеть связей и отношений, образующих внутреннюю структуру текста, и составляет его внутреннюю связность. Характеризуя внутреннюю связность, можно согласиться, что она не имеет степени, она «либо есть, либо нет» [Леонтьев 1976: 64]. Но исследования Н.П. Пешковой показали, что внутренняя связность имеет не только разные формы проявления на поверхности текста, но и различную степень проявления.

Признаки связности не задаются коммуникативной (речевой) интенцией говорящего, а возникают уже в ходе порождения текста как следствие его цельности. По словам А.А. Леонтьева, при порождении целого текста происходит аналогичный процесс иерархизации предикаций во внутренней программе. Внутренняя программа и есть то «содержание высказывания», которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний и которое является инвариантом перевода. Она же является конечным звеном процесса смыслового восприятия высказывания. В противоположность связности, цельность есть характеристика текста как смыслового единства, и определяется на всем тексте (или на отдельных его фрагментах, относительно законченных в содержательном отношении). Она имеет психолингвистическую природу. Суть феномена цельности – в иерархической организации планов (программ) речевых высказываний, используемой реципиентом при восприятии данного текста. В отличие от связности, цельность текста может быть большей или меньшей. Смысловая организация текста хорошо описывается моделью иерархии смысловых предикатов, разработанной Н.И. Жинкиным и его школой (И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе). Модель смысловой предикации Т.М. Дридзе (1976; 1980) позволяет выявить центральные («основная мысль», «предикация первого порядка») и «второстепенные» (периферийные) смысловые компоненты текста. В этом плане можно дать операционную интерпретацию понятия «цельного текста» как текста, который при переходе от одной последовательной ступени компрессии текста к другой, более глубокой, каждый раз сохраняет для реципиента смысловое тождество по центральным смысловым компонентам, «лишаясь» лишь «маргинальных», необязательных, менее важных компонентов.

Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному о характеристиках текста, мы можем сделать вывод о значимости характеристик внешней и внутренней формы, представляющих собой существенные признаки текста естественного языка. Механизмы действия этих признаков наблюдаются в любых текстах, т.е. мы можем сказать, что они являются универсальными, но степень проявления этих признаков может быть различна.

### *Литература*

1. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов // Смысловое восприятие речевого сообщения (В условиях массовой коммуникации). – М., 1976. – С. 34-45.
2. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 242 с.
3. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 364 с.
4. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. – М., 1976. – Вып. 103. – С. 60-70.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп., – М.: Большая Рос. Энциклопедия, 2002. – 709 с.
6. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. – М., 1983. – 213 с.
7. Новиков А.И. Структура содержания текста и возможности её формализации (на материалах научно-технических текстов). Диссерт. ... докт. филолог. наук. – Москва, 1983б.
8. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект: Монография. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2002. – 261с.

**Пастухова В.Я.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

### **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ РОЛЬ В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ АВТОРА В ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ В.М. ШУКШИНА**

#### ***PHRASEOLOGICAL UNITS AND THEIR ROLE IN REALIZATION OF THE AUTHOR'S COMMUNICATIVE TASK IN V.M. SHUKSHIN'S PROSAIC TEXTS***

*The role of phraseological units in realization of the author's communicative task in V.M. Shukshin's prosaic texts is discussed in the article. The usage of phraseological units in the speech of characters and in author's speech is analysed here.*

*Key words: phraseological units, prosaic texts, speech of characters, author's speech.*

---

© Пастухова В.Я., 2012



Фразеологические обороты всегда привлекали внимание исследователей, поэтому какие-то аспекты описания данных единиц на сегодняшний день достаточно разработаны, какие-то – в том числе и обозначенная нами проблема – пока нет.

Фразеология русского языка представляет собой уникальное явление, так как в ней отражается менталитет русского народа в разные периоды развития общества. Как известно, устойчивые обороты характеризуют черты русского человека, его действия, состояние, психологию мужчины и женщины, важные события в российской жизни и т.д. [Учебный словарь 2012: 66].

Многие ФЕ, отмечают лингвисты, прежде всего, называют явления объективной действительности, указывают на определенное отношение говорящего (автора) к этому явлению (ласка, уничижение, неодобрение и т.д.).

Фразеологизм – это сложная многоаспектная единица, всестороннее исследование ее роли в реализации коммуникативной задачи автора в художественном произведении убедительно демонстрирует динамический характер фразеологии, ее открытость к различным структурно-семантическим трансформациям.

Фразеологизмы в разнообразном речевом употреблении дают объективные представления о фразеологической системе родного языка. Особый интерес вызывает коммуникативная и стилистическая значимость ФЕ в художественном тексте. Мы обратились к прозе В.М. Шукшина, точнее – рассказам замечательного русского прозаика.

В произведениях В.М. Шукшина авторская речь и речь героев неповторимо своеобразны, по-особому выразительны, образны и метки. Собранный нами путем сплошной выборки материал показал, что этому в немалой степени способствует использование устойчивых оборотов как в речи автора, так и в речи его героев. Обладая глубоким языковым чутьем и тонким речевым слухом, В.М. Шукшин имел хороший вкус к народному слову, образному выражению и удачно вводил их в свои тексты.

Для описания состава шукшинской фразеологии можно использовать эмоционально-ситуативный принцип, в основе которого лежит изучение фразеологического богатства языка по тематическим группам (Яранцев 1997:7). Можно утверждать, что, во-первых, в составе шукшинской фразеологии преобладают устойчивые единицы, обозначающие «эмоции и чувства человека» и «характеристики явлений и ситуаций» (сердце кровью плакало и болело, душа болит, гнуть душу и т.д.); во-вторых, ФЕ в рассказах представлены различными тематическими полями: страдание, душевная боль; негодование, возмущение, гнев; ирония, насмешка, пренебрежение; беспокойство, волнение, переживание, тревога; отрицательная характеристика человека; этапы жизни; вызов, борьба; нетрезвость, опьянение, пьянство (в жар кинуло, сердце запрыгало, дурак фаршированный, прошел тропку жизни и т.д.); в-третьих, те фразеологизмы, кото-

рые имеют высокую степень устойчивости лексического состава, подвергаются авторской трансформации.

В.М. Шукшин включает фразеологические единицы в речь героев, поэтому часто наблюдаются преобразования фразеологизмов с использованием таких приемов, как приобретение фразеологизмом дополнительного семантического оттенка, переосмысление ФЕ, двойная актуализация или буквализация значения.

Например:

*Сто грамм, голубушка, и чего-нибудь... – вытянул шею, разглядывая полки. – Чего-нибудь на зубок (Капроновая елочка, т. 2, с. 215.)*

ФЕ **на зубок** имеет значение – «очень мало; о пище, еде». В приведенном контексте внутренняя форма данного фразеологизма актуализируется, благодаря чему устойчивая единица приобретает дополнительное осмысление «на закуску».

Или:

– *Чего такой?*

– *Какой?*

– *Как воробей пострелянный. Откуда прыгаешь-то?*

*(Мой зять украл машину дров!, т. 2, с. 563).*

Во фразеологическом словаре русского языка дается следующее толкование ФЕ **стреляный воробей** – «очень опытный человек, которого трудно провести, обмануть, бывалый человек» [Молотков 1978: 74]. В тексте употребляется значение «встревоженный, в расстроенных чувствах». Здесь же наблюдается двойная актуализация: фразеологическое значение оборота совмещается с его образной основой («откуда прыгаешь-то?»).

Примером семантического преобразования по принципу буквализации значения может служить употребление ФЕ как **сыр в масле кататься** в рассказе В.М. Шукшина «Мастер»:

– *Ты бы мог, знаешь как жить!... Ты бы как сыр в масле катался, если бы не пил-то.*

– *А я не хочу, как сыр в масле. Слизно (т. 2, с. 406).*

В авторской речи также встречаются общезыковые фразеологизмы в авторской обработке:

– *Здравствуйте! – приветствовал ее Чередниченко, ставя на стол бутылку «Кокура». Он за дорогу накрутил себе хвоста – появился смелый и решительный. – Чередниченко Николай Петрович. Плановик. А вас зовут Ева? Правильно? (Чередниченко и цирк, т. 2, с. 419)*

Фразеологизм **накрутить хвост** со значение «в грубой форме сделать выговор, разругать, разбранить» в тексте приобретает иное значение – «набраться смелости, духа (здесь: выпив вина)».

Появление у фразеологизмов дополнительного семантического оттенка встречается и в авторской речи:

*Максим был слегка «на взводе», появился шумно (Наказ, т. 3, 48).*

Выражение **«на взводе»** – «в возбужденном состоянии» – в тексте дополняется семантическим оттенком; фразеологизм в контексте употребляется в значении – «в возбужденном состоянии вследствие алкогольного опьянения».

Все рассмотренные выше обновления семантики фразеологических единиц не затрагивают лексико-грамматической целостности фразеологизмов. Однако большее распространение в текстах рассказов В.М. Шукшина получили структурно-семантические преобразования. В раскрытии образов героев большую роль играют их речевые контексты. Внутренняя морфологическая трансформация ФЕ в основном встречается в репликах того или иного персонажа, в результате чего речь героев приобретает простой, народный характер:

– *Что, Егорушка: **спроть шерсти?** Хх-э!.. – С обычаем полез! Тут без обычая обреют так, что...* (Беспалый, т.3, с. 23) – ср.: **против шерсти**.

Часто встречается замена компонента фразеологической единицы словом, расширение или сокращение компонентного состава (эллипсис). Иллюстрацией такого рода авторской обработки общеязыковых фразеологизмов может быть контекст:

– *Ты-то переживи теперь! **Со стыда теперь усохнешь...*** (Крепкий мужик, т.2, с. 442) – ср.: **сгорать со стыда**.

В этом примере присутствует расширение компонентного состава.

В результате сокращения устойчивые сочетания слов становятся более выразительными в стилистическом отношении и удобными с точки зрения их использования в динамичном по своему существу разговорном языке:

– *Вас прекрасно понимаю, Николай Васильевич! ... Хорошо. **Бу сделано!*** (Шире шаг, маэстро!, т.2, с.470) – ср.: **будет сделано**.

– *О, Иван! Входите, входите, – обрадовался режиссер. – Проходите же. **Каким ветром?*** (Иван, как ты здесь?!, т.2, с. 220) – ср.: **каким ветром занесло?**

Не редко в художественных текстах встречаются окказиональные слова и ФЕ. Речевой штамп **до свидания** писатель преобразовывает в окказиональное **подосвиданькались**:

*Приехали в село к вечеру. Сергей ни с кем **не подосвиданькался**... Не пошел со всеми вместе – поделился, пошел один. Домой (сапожки, т.2, с. 491).*

В.М. Шукшин использует и прием контаминации ФЕ: в результате объединения частей двух фразеологизмов (**распускать руки и глаза тарашить**) возникает новая устойчивая единица – **руки тарашить**:

*Попроси по-человечески – станцюю, обязательно надо **руки свои поганые тарашить*** (Танцующий Шива, т.2, с. 427).

Большую роль в создании комического эффекта, для усиления образности в рассказе «Срезал» играет окказиональная ФЕ, образованная в

результате структурно-семантической аналогии по контрасту, – **поднять перчатку**:

– *Первичности духа и материи. – Глеб **бросил перчатку**. Глеб как бы стал в небрежную позу и ждал, когда перчатку поднимут. Кандидат **поднял перчатку*** (т.2, с.458).

Важными для нашего исследования являются окказиональные фразеологизмы, образованные по моделям ФЕ языка, на основе литературных сюжетов, а также авторские афоризмы.

Например, по модели устойчивой единицы **твоими бы устами да мед пить** образуется грубо-просторечное – **твоими устами дерьмо жрать** (Гена Пройдисвет, т.3, с.89).

Благодаря рассказам В.М. Шукшина фразеологический фонд русского языка на основе литературных сюжетов пополнился новыми окказиональными ФЕ.

Например, выражение **билетик на второй сеанс** из одноименного рассказа имеет значение – «возможность, «разрешение» высшим силам прожить второй раз»; **бесконвойный** – «неуправляемый, своенравный, не принимающий заведенных норм, порядков»; **срезать** – «побеждать в споре, уличать в незнании, некомпетентности человека, считающегося знающим, «умывать», «ставить на место», «сбивать спесь» и т.п.

В ходе анализа примеров было выявлено, что число структурно-семантических моделей преобразования устойчивых единиц (165) выше семантических (35). Приемы трансформации фразеологизмов применяются В.М. Шукшиным, как правило, не в чистом виде, а в синтезе с другими.

Таким образом, можно констатировать, что ФЕ довольно часто встречаются как в речи героев, так и в авторской. Из всех выявленных нами примеров пятьдесят устойчивых единиц заключены в авторской речи, так как В.М. Шукшин раскрывает разные ракурсы авторского видения действительности. Больше же количество фразеологизмов – в речи персонажей, и это объясняется особенностями рассказов писателя. Характеры шукшинских героев представлены, прежде всего, в диалоге, который играет в рассказах главную композиционную роль. Через диалог писатель раскрывает социально-типические и индивидуальные свойства характеров (Хисамова 2004: 62).

### Литература

1. Современный русский литературный язык и методика его преподавания: учебный словарь / Под ред. д.ф.н., проф. А.И. Сырова. – М., 2012. – С. 66 и др.
2. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. – М., 1978.
3. Хисамова Г.Г. Диалог как способ раскрытия речевой маски персонажа в рассказах В.М. Шукшина // Русская словесность. – 2004. – № 3. – С. 62-66.

4. Шукшин В.М. Собрание сочинений в 3<sup>х</sup> т. – Т. 1,2. – М., 1985.
5. Яранцев Р.И. Русская фразеология. Словарь-справочник. – М., 1997.

**Рябова М.Э.**

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

#### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИКЕ**

##### ***THE MODERN APPROACHES TO THE TEXT UNDERSTANDING IN LINGUISTICS***

*The linguistic approach to text in the context of intertextuality is discussed. It is concluded about priority research of deep and surface structures of text.*

*Key words: text, intertext, linguistics, thinking.*

Исследование единиц текста определило формирование новой отрасли науки о языке, которая получила название «лингвистика текста» или «теория текста» и явилась одним из перспективных направлений в современном языкознании. Единицей текста за рубежом стали довольно часто называть «дискурс» (З.С. Хэррис, А. Греймас и др.), что значит в их трактовке – «диалог», или «связная речь». Изучение текста способствовало дальнейшему развитию теории текста. Однако в различных сферах гуманитарного знания (философия, культурология, литературоведение и т.д.) постепенно накапливался опыт работы с текстом, делались наблюдения над его структурой и закономерностями функционирования. Это привело к тому, что всё чаще исследователи в области общественных, естественных и даже технических наук как бы заново открывают для себя феномен текста. Текст проникает во все сферы общественной жизни, что служит основанием для его изучения разными науками.

Современный исторический период характерен тем, что мы вынуждены давать оценку пройденным в науке этапам с тем, чтобы определить стратегию своего развития. Эта тенденция свойственна практически всем сферам человеческого бытия.

Специфика текста как объекта исследования кроется в том, что текст является структурной организацией окружающего человека мира. Текст – генератор структурности, и этим он создаёт вокруг человека социальную сферу, которая, подобно биосфере, делает возможной общественную жизнь. Текст, которому свойственно движение, развитие, можно сравнить с живым динамичным организмом. Возможно предположить, что живой мир текстов существует параллельно миру человека. В то же время, однако, текст проявляет себя устойчивым организмом. Текст – связующее звено между общественными отношениями и человеком. А про-

---

© Рябова М.Э., 2012

цесс связи есть общение, коммуникация. При этом текст становится не только средством проявления индивидуальной жизни человека, личности, но и одним из важнейших условий освоения общественной жизни. Человек развивается, формируется, становится личностью в текстовом взаимодействии. В данном случае речь идёт о социализации личности, об освоении социального и культурного опыта, норм и ценностных ориентиров общества.

Раскрытие проблематики текста в таком ракурсе делает возможным познание многообразных форм реально наблюдаемого феномена текста и поиском единства в этом многообразии. И здесь понимание текста как единицы общения, его места в жизни общества будет отправной точкой в нашей работе. Безусловно, что рассмотрение процессов понимания и усвоения текста выходит за рамки чисто языковой проблемы. Это – комплексный процесс, затрагивающий различные аспекты сознательной деятельности и требующий рассмотрения и изучения с позиции не только лингвистики, но и социальной философии.

Проблематика текста обладает особой актуальностью сегодня, поскольку в перипетиях современной цивилизации всё более проступает «крик о человеке», поиск Духа и его оснований. Сдвиги, произошедшие в философском самосознании, хайдеггеровское «бытие-в-мире», философия события и поступка, отход от традиционной жёсткой категориальности, присущей классической метафизике, в пользу свободной понятийности междисциплинарного общения – всё это создаёт особый контекст для переосмысления проблемы текста в лингвистике. Хотя в последние десятилетия и в России, и за рубежом появилось множество работ, посвященных тексту, проблему текста нельзя считать исчерпанной.

Согласно последним лингвистическим исследованиям, каждому тексту свойственна интертекстуальность и каждый текст является интертекстом или даже гипертекстом. Сами определения интертекстуальности и интертекста указывают на то, что текст функционирует в окружении других текстов, взаимодействует с ними, включает в себя отпечатки более ранних текстов и включается в тексты других авторов по их воле или неосознанно с их стороны.

Текст обладает динамическим характером: текст – это непрерывно движущаяся, развивающаяся система, направленная на динамическую реализацию замысла автора и на установление динамических отношений между автором и адресатом. Текст как единица общения, коммуникации обладает смыслами, которые осмысливаются в окружающем их контексте. Осмысливание значений текста и есть понимание текста. Чем больше смыслов мы создаем при прочтении текста, тем больше мы «социализуемся». Это одна из функций текста.

Принимая во внимание интертекстуальность как неотъемлемую черту каждого текста, особенно выраженную в современных текстах, приходим к выводу, что современные тексты, имеющие отпечатки большого

количества созданных ранее текстов, обладают большим потенциалом «социализирования» человека. С другой стороны, только уже достаточно «социализированная» личность способна их понять и осмыслить.

Другая тенденция текстовой деятельности, по мнению Л. Витгенштейна, «влиять на поведение других людей тем или иным образом» [Витгенштейн 1994: 222]. Л. Витгенштейн, определяя язык, писал: «Язык – это лабиринт путей. Тыходишь с одной стороны и знаешь, где выход. Подойдя же к тому самому месту с другой стороны, ты уже не знаешь выхода» [Там же: 163]. Это высказывание можно перефразировать применительно к тексту. Текст тоже можно рассматривать как «старинный город: лабиринт маленьких улочек и площадей, старых и новых домов, домов с пристройками разных эпох; и всё это окружено множеством новых районов с прямыми улицами регулярной планировки и стандартными домами» [Там же: 86].

Кроме того, это сравнение близко к современному толкованию понятия интертекста, который есть такое пересечение других текстов, где можно прочесть, по крайней мере, еще один текст. Термины интертекст и интертекстуальность были введены в конце 60-х годов французским лингвистом Дж. Кристевой и получили широкое распространение. Так, Н. Н. Белозерова дает свое определение интертекста как вечно развивающейся совокупности текстов, существующей либо на идеальном, либо на виртуальном уровнях, которая конструируется в *corpora*. При этом термин «сопрога» используется во множественном числе, поскольку тексты могут группироваться по времени их создания, по способу передачи, по жанрам, по области применения и по языкам. Эта совокупность обозначается как интертекст 1. Интертекст 2 в системе Н.Н. Белозеровой – совокупность текстовых форм и категорий, существующих в виде устойчивого множества (сопрога) на уровне подсознания и сознания [Белозерова 1999: 34].

Еще раз подчеркнем, что интертекстуальность свойственна любому тексту. В плане интертекста это означает, что отправитель текста как осознанно, так и бессознательно ориентируется на определенные тексты, используя известные ему текстовые модели, и может, таким образом, включаться в ткань других текстов, влиять на них. Другими словами, интертекстуальность не только свойственна любому тексту, но и обусловлена его основными функциями: влиять на человека и вносить определённый вклад в его социализацию.

В современном обществе действие, ориентированное на понимание (коммуникативное действие), занимает господствующее положение, преобладая над действиями, ориентированными на достижение цели, следование нормам, преднамеренную экспрессию (телеологическое действие, действие, регулируемое нормами и драматическое действие в терминологии Ю. Хабермаса). Это означает, что социальные процессы (процессы интеграции, социализации, институционализации) с необходимостью протекают в проинтерпретированной коммуникативной сфере. Каждое действие личности в

обществе сопровождается сопоставлением возникающих смыслов и смыслов, уже зафиксированных в обществе, культуре, его сознании.

Читая текст, человек перерабатывает его, сопоставляя с другими текстами, одновременно присутствующими в его памяти и являющимися отражением действительности, он познает реальный мир прошлого и настоящего.

Исходя из мысли, что чем больше текстов личность осмысливает, тем больше социализируется, можно утверждать, что текст выступает в качестве основы, универсальной единицы социализации личности. Социализация понимается при этом как совокупность способов освоения окружающей действительности и адаптации к ней человека.

Мышление личности, а вместе с ним и текст – это переплетающаяся система идей. Каждый мыслит по-своему, а поэтому, и читать вправе по-своему. Выбор прочтения предлагает интертекст. эволюция текста взаимосвязана с эволюцией общества. В мире текстов – как в мире людей – ничто не существует обособленно, все взаимодействует. Текст настоящего впитывает в себя тексты прошлого и растворяется, проникает в тексты будущего. Получается, что текст постоянно находится в движении.

Все вышесказанное можно отнести к характеристике форм опосредованности отражения действительности текстом. Ясно, что у различных видов текстов степень и формы опосредования действительности (формы отношения текста к внетекстовой реальности) различны. В любом коммуникативном акте участвуют, например, по теории Ю. Хабермаса, факты (мир внешней природы), интерперсональные отношения (общество, культура) и субъективность говорящего (мир внутренней природы). Доминирование каких-либо из этих составляющих в данном конкретном коммуникативном акте и в тексте как выражении коммуникативного акта определяется его местом в системе социальной коммуникации данного общества, призванной обслуживать его потребности. в текстах, где доминирует первая составляющая, степень опосредованности отражения значительно ниже, чем в других случаях. Картина мира реализуется через социокультурные нормы и субъективность автора.

С другой стороны, опосредованность отражения действительности, в том числе и самой картины мира, системой текста сильнее в тех текстах, в которых более активно системоорганизующее начало – общая идея текста или направленность на достижение какого-либо воздействующего эффекта.

Текст, будучи единицей коммуникации, не может не реагировать на изменяющиеся обстоятельства коммуникации в современном обществе. При этом многие тексты приобретают новые смыслы, не столько по отношению к нетекстовой реальности или субъективной картине мира, сколько в рамках некоего «текстового универсума» данного общества (совокупности (системы) текстов, обслуживающих его коммуникативные потребности). Этот «текстовый универсум» приобретает в процессе своего количественного и качественного развития внутренне связанное целое со своей

системой смыслов. Это целостная система, выражение способа осмысления мира, система, которая «надстраивается» над нетекстовой реальностью. Интертекст, развивая и совершенствуя свою структуру, перерастает в гипертекст. Гипертекст можно считать текстом будущего.

Изучение этой проблематики предполагает признание того принципиального положения, что текст является неким сложным речевым единством, структурно-семантическим образованием, отличным от простой последовательности предложений. Это единство, объединенное коммуникативной целостностью, смысловой завершенностью, логической, грамматической и семантической связями. Наиболее перспективным направлением научного поиска в этой области признается изучение взаимоотношений между поверхностной и глубинной структурами текста.

### Литература

1. Белозерова Н.Н. Интегративная поэтика / Н.Н. Белозерова. – Тюмень: Издательство ТГУ, 1999. □ 208 с.
2. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. – Ч. 1. – Москва: Гнозис, 1994. – 612 с.
3. Косиков Г.К. Идеология. Коннотация. Текст / Г.К. Косиков // Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика: Пер с фр. ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1994. □ 290 с.
4. Habermas G. Zur Logik der Sozialwissenschaften / G. Habermas. – Frankfurt a. M., 1982. – 606 S.

Татарина Т.И.

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

### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМЫ «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В ПОВЕСТИ Н.В. ГОГОЛЯ «ШИНЕЛЬ»

### REPRESENTATION OF THE THEME "HUMBLE MAN" IN N.V. GOGOL'S NOVEL "SHINEL"

*In the article the theme of a humble man is analysed. The essence of the character of the type is researched.*

*Key words: humble man, illusive world, dreams.*

Перспективную тему «маленького человека» в русской классической литературе открыл А.С. Пушкин (Самсон Вырин в «Станционном смотрителе»), а спустя десятилетие она была подхвачена Н.В. Гоголем, который одну из повестей своего цикла «Петербургские повести», повесть «Шинель», посвятил мелкому чиновнику Акакию Акакиевичу Башмачкину.

Представляя своего героя, Гоголь подчеркнуто ставит его в общий ряд «бедных чиновников»: «Итак, в *одном* департаменте служил *один* чиновник...» *Какой-то* департамент, *какой-то* чиновник. Неопределенные местоимения подчеркивают ничтожность Башмачкина и вместе с тем обобщающий характер этого образа, столь типичного для России того времени.

И внешность чиновника ничем не примечательна: «...низенького роста, несколько рябоват, несколько рыжеват, несколько даже на вид подслеповат, с небольшой лысиной на лбу, с морщинами по обеим сторонам щек...» [с.243]. Неопределенность *несколько* и *нисколько* не примечательного героя неожиданно контрастирует с его отношением к собственной судьбе: он пребывает в покое и вполне доволен своей жизнью.

Акакий Акакиевич живет службой, вернее сказать, переписыванием. Он служит не просто ревностно, а с любовью: «*Вряд ли где можно было найти человека, который так жил в своей должности*», – пишет Гоголь. «Он не думал вовсе о своем платье: вицмундир у него был не зеленый, а какой-то рыжеватого-мучного цвета <...> Ни один раз в жизни не обратил он внимания, что делается и происходит всякий день на улице» [с.247]. Он жил в своем иллюзорном, «разнообразном и приятном мире» букв, не замечая действительности. Чтобы подчеркнуть полную, абсолютную погруженность Башмачкина в мир «переписывания», столь торжачивый и чудный, Гоголь использует загадочно-серьезную, даже торжественную интонацию, медленно нарастающую в виде огромного **периода** и разрешающуюся неожиданно просто: «**Даже в те часы, когда совершенно потухает петербургское серое небо и весь чиновный народ наелся и отобедал, кто как мог, сообразно с получаемым жалованием и собственной прихотью, когда все уже отдохнуло после департаментского скрипенья перьями, беготни, своих и чужих необходимых занятий и всего того, что задает себе добровольно, больше даже, чем нужно, неугомонный человек, – когда чиновники спешат предать наслаждению оставшееся время: кто побойчее – несется в театр; кто на улицу, определяя его на рассмотрение кое-каких шляпенков; кто на вечер – истратит его в комплементах какой-нибудь смазливой девушке, звезде небольшого чиновного круга; кто, и это случается чаще всего, едет просто к своему брату в четвертый или третий этаж, в две большие комнаты с передней или кухней и кое-какими модными претензиями, лампой или иной вещицей, стоявшей много пожертвований, отказов от обедов, гуляний., – словом, **даже в то время, когда все чиновники рассеиваются по маленьким квартирам своих приятелей поиграть в шутовую вист, прихлебывая из стаканов чай с копейными сухарями, затягиваясь дымом из длинных чубуков, рассказывая во время сдачи какую-нибудь сплетню, занесшуюся из высшего общества, от которого никогда и ни в каком состоянии не может отказаться русский человек, или, **даже, когда ни о чем говорить, пересказывая вечный анекдот о коменданте, которому пришли сказать, что подрублен хвост у Фальконетова монумента, – словом, **даже тогда, когда все стремится развлечься, – Акакий Акакиевич не предавался никакому развлечению****» [с.248]. Несоответствие между шестикратно усиливающейся торжествен-****

но-серьезной интонацией самой по себе и смысловым содержанием фразы создает эффект парадокса, а не просто гротеска. Подчеркивается полная, абсолютная погруженность Башмачкина в свой загадочный и иллюзорный мир. Огромная фраза Гоголя – целый «физиологический» очерк о чиновном народе. И выявляется, что Акакий Акакиевич вне ряда чиновного люда, он **другой**, особенный, потому что живет в **другом** мире: «*Написавшись всласть, он ложился спать, улыбаясь заранее при мысли о завтрашнем дне: что-то Бог пошлет переписывать завтра?*» [с.248].

Мир Акакия Акакиевича не ничтожный, как кажется на первый взгляд, он **особенный, фантастический**. Жить в этом воображаемом мире Башмачкину покойно и уютно: «*Так протекала мирная жизнь человека, который с четырьмястами жалованья умел быть довольным своим жребием*» [248].

Мечтания Акакия Акакиевича – загадка для читателя. Они примут вскоре осязаемую форму **шинели** на толстой вате, на крепкой подкладке, с воротником из кошки, похожей на курицу. Материализация мечты – катастрофа Башмачкина. Но это потом, а пока, в своей исходной позиции мечта и действительность в жизни Акакия Акакиевича **мирно** сосуществуют.

С ласковым юмором рассказывает Гоголь об этом большом ребенке, для которого «*вне этого переписывания, казалось, ничего не существовало*».

Переломным моментом в жизни Акакия Акакиевича стала мечта о новой **шинели**, которая стала смыслом жизни чиновника и мысли о которой поработили его. **Шинель** в повести Гоголя имеет концептуальный смысл, это мечта об обновлении жизни: «*...он совершенно приучился голодать по вечерам, но зато он питался духовно, нося в мыслях своих вечную идею будущей шинели. С этих пор как будто самое существование его сделалось как-то полнее, как будто бы он женился, как будто какой-то другой человек присутствовал с ним, как будто он был не один, а какая-то приятная подруга жизни согласилась с ним проходить вместе жизненную дорогу, – и подруга эта была не кто другая, как та же шинель...*» [с.255].

Сравнение шинели с живым человеком – женой, подругой жизни – неслучайно: одинокий, но не сломленный, Башмачкин обрел наконец смысл жизни.

Шинель – *idée fixe* Башмачкина. Его диалог с портным по поводу старой шинели трагикомичен. «Низкий» предмет беседы, казалось, не достоин внимания читателя, но диалог этот имеет глубокий подтекст: в сознании «маленького человека», живущего в своем вымышленном мире и не ожидающего от мира внешнего ничего, кроме напастей, старая его шинель становится оплотом его существования, и поэтому фигура заштатного портного-самоучки вырастает до уровня своенравного властителя судьбы, которого он «*умоляющим голосом ребенка*» просит сотворить чудо. Открытие Башмачкиным своей роковой зависимости от внешнего мира стало для него столь же внезапным, сколь и болезненным: приговор шинели равнозначен для него приговору ему самому, его праву на существование. Странная метаморфоза происходит с вещью, словно бы замесившей человека. Шинель вдруг становится героем повести, оттеснив «маленького человека» на второй план. Все неудачи Башмачкина так или

иначе связаны с объектом его страсти: предмет насмешек – шинель, мечта – шинель, причина смерти – кража шинели (единственный светлый момент его жизни связан все с той же злосчастной шинелью). Даже в предсмертном бреду его «*...беспорядочные мысли ворочались около одной и той же шинели*. Наконец, бедный Акакий Акакиевич испустил дух» [с.267]. Никто не сожалеет о смерти чиновника, более того в финале говорится, что «*...исчезло из жизни существо, никем не защищенное, никому не дорогое, ни для кого не интересное...*» [с.267].

Существо «*никем не защищенное*», **невинное, незлобивое**. Эти качества главного героя подчеркиваются и его именем. Акакий в переводе «**невинный, незлобивый**». Особый смысл имени усилен отчеством – Акакий Акакиевич, что передает высшую степень указанного качества: **невиннейший, незлобиве вший**. Эта деталь, характеризующая героя, повторяется так часто, как часто упоминается его имя. Она связана с ведущим мотивом: «*Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?... И что-то странное заключалось в словах и в голосе, с каким они были произнесены*» [с.246]. Странность сказанного заключается в том, что говорит Акакий Акакиевич: ведь обижают того, на ком нет никакой вины, кто никому не желает зла.

«Очеловеченный» предмет – **шинель** не смогла сделать счастливым «маленького человека». Ревизуя наследство, оставленное Акакием Акакиевичем после смерти, Н.В. Гоголь собирает воедино отдельные детали, используя прием литоты и достигая тем самым сильнейшего художественного эффекта: «*...пучок гусиных перьев, десть белой казенной бумаги, три пары носков, две-три пуговицы, оторвавшиеся от панталон, и уже известный читателю капот*» [с.268]. Вот и всё, что осталось от «вечного титулярного советника», героя повести-гротеска «Шинель».

#### Литература

Гоголь, Н.В. Избранное. – М.: Издательство «Правда», 1977.

Татарина Т.И., Алексеенко В.А.  
(Мозырский государственный педагогический университет  
им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь)

#### ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЕВРОПЕИЗМОВ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

#### ABOUT THE USAGE OF EUROPEANISMS I N A.S.PUSHKIN'S NOVEL "EVGENIY ONEGIN"

*Europeanisms are the characteristic feature of A.S.Pushkin's novel "Evgeniy Onegin". These are the words and phrases used in the novel without translation. The role of the Europeanisms in the text is analyzed in the article.*

*Key words: Europeanism, A.S.Pushkin's novel, role.*

© Татаринова Т.И., Алексеенко В.А., 2012

В романе «Евгений Онегин» обращает на себя внимание довольно большой пласт лексики, который принято называть «европеизмами». Это оставленные без перевода отдельные слова или целые выражения, заимствованные из западноевропейских языков.

Принципы лексического и фразеологического использования «европеизмов» в пушкинском индивидуальном стиле были изменчивы и не лишены внешних противоречий [Левин 2001: 5-8].

С одной стороны, Пушкин высказывался против загромождения русского языка иностранными словами, убеждая избегать по возможности даже специальных терминов.

С другой стороны, в произведениях Пушкина немало отдельных слов или целых выражений и фраз, оставляемых без перевода и изображённых иностранным шрифтом на французском, английском, немецком, итальянском и латинском языках. Однако все эти нетранслитерированные слова и выражения выполняют незаменимую смысловую и стилистическую функцию, что и оправдывает их применение. Например, в VIII песне «Евгения Онегина» Пушкин показывает образ Татьяны, вышедшей замуж за знатного генерала, и ему необходимо при этом охарактеризовать жизнь, быт и понятия русской великосветской среды. И мы находим в строфе XIV следующую характеристику Татьяны: *Она казалась верный снимок Du comme il faut...* (Шишков, прости: не знаю, как перевести.) [Пушкин 1979: 164].

В строфах XV и XVI читаем продолжение характеристики: *Никто б не мог ее прекрасной Назвать; но с головы до ног Никто бы в ней найти не мог Того. Что модой самовластной В высоком лондонском кругу Зовётся vulgar.* (Не могу... Люблю я очень это слово, Но не могу перевести; Оно у нас покамест ново, И вряд ли быть ему в чести. Оно б годилось в эпиграмме...) [Пушкин 1979: 164].

Понятия, выражаемые французским *comme il faut* или английским *vulgar*, как нельзя лучше обрисовывают воззрения и взгляды аристократического общества начала XIX в. Поэтому они и рассматривались Пушкиным как неперебиваемые на русский язык.

Стремясь к сближению русского литературного языка с тогдашними западноевропейскими главным образом в общем строе выражения мыслей, в характере связи между понятиями, Пушкин выступает против тех форм фразообразования, которые могли рассматриваться как прямые синтаксические галлицизмы или как кальки, копирующие манерные французские перифразы.

Так, в начальном тексте 1-й главы «Евгения Онегина» Пушкиным было записано: *Ах, долго я забыть не мог Две ножи...Грустный, охладельный, И нынче иногда во сне Они смущают сердце мне.*

Тут же на полях поэт отметил: «Непростительный галлицизм!», а затем исправил фразу, устранив независимость от подлежащего обособ-

ленного оборота: *...Грустный, охладельный, Я все их помню, и во сне Они тревожат сердце мне.*

В отношении прямых перифраз мы наблюдаем в стиле Пушкина аналогичную эволюцию. С начала 20-х годов из пушкинских сочинений устраняются условные перифрастические выражения французско-карамзинского типа, ещё нередкие в его ранних стихах, как, например: *Небес сокрылся вечный житель (т.е. солнце)* («Кельна», 1814).

Пушкин призывает к отказу от застывших и вычурных выражений, к замене их простыми обозначениями предметов и представлений. Он иронически выстраивает следующие стилистические параллели, противопоставляя длинным и вялым перифразам простые и короткие обозначения: «Но что сказать об наших писателях, которые, почитая за низость изъяснить просто вещи самые обыкновенные, думают оживить детскую прозу дополнениями и вялыми метафорами? Эти люди никогда не скажут дружба, не прибавя: сие священное чувство, коего благородный пламень и проч. Должно бы сказать: рано поутру – а они пишут: едва первые лучи восходящего солнца озарили восточные края лазурного неба – ах, как это всё ново и свежо, разве оно лучше потому только, что длиннее.

Однако Пушкин не отказывается окончательно от карамзинских перифраз в языке. Он нередко оживляет их, воскрешая при помощи своеобразной лексической и грамматической трансформации их внутренней, стёршийся от частого употребления в речи образ. Так, в романе «Евгений Онегин» читаем: *«С улыбкой ясною природа Сквозь сон встречает утро года».* Благодаря пушкинским преобразованиям, включению в свежий поэтический контекст стёршийся шаблон *утро года – весна* становится ярким и впечатляющим образом. Ср. подобное же использование выражения *вихрь жизни* в V песни того же романа: *«Однообразный и безумный, Как вихорь жизни молодой, Кружится вальса вихорь шумный»* (строфа XXI).

Однако более всего способствовало освоению «европеизмов» в языке Пушкина его смелое стилистическое новаторство, вовлекавшее в поэтический контекст слова и выражения из различных лексических пластов книжной речи и просторечия.

В заимствовании русским языком иноязычных слов в разные эпохи отразилась история народа. В пушкинские времена было широко распространено употребление **галлицизмов** – заимствований из французского языка. Это объяснялось процессом европеизации русского дворянства, для которого знание французского языка было обязательным.

«Взаимодействие русской культуры с западноевропейской было фактом, как фактом была ориентация части русских литераторов на французскую литературу, французский язык, как фактом было «двуязычие» значительной части дворянства, владевшего французским не хуже (а иногда и лучше), чем русским. В этих условиях лексические заимствования и кальки (т.е. дословные переводы) были естественны и неизбежны [Горшков 1993: 60].

Французским языком Пушкин владел в совершенстве с детства, за что лицейские товарищи дали ему прозвище «Француз». Слова или обороты, взятые из французского языка, он широко использует в романе «Евгений Онегин», так как считает, что незачем искать русский эквивалент иностранному слову, если слово «прижилось» в русском языке и широко употребляется: *Раскаяться во мне нет сил, Мне галлицизмы будут милы, Как прошлой юности грехи...*

Татьяна пишет письмо Онегину на французском языке. Извиняясь, что оно лишь «бедный, слабый перевод», автор как бы признаёт недостаточность русской лексики для передачи тонких чувств. Но письмо написано по-русски и тем образцовым языком, очищенным от галлицизмов, который характеризует Пушкина той поры. Он может высказать по-русски любую самую сложную мысль и сам лишь иногда пользуется французским в частной и деловой переписке, в литературных набросках» [Лотман 1988: 68].

Широко используются в романе и **англицизмы**. Английские слова в тексте «Евгения Онегина» играют важную смысловую роль, помогают созданию авторской иронии, снижения стиля, прозаизации и выступают в отдельных случаях как словотемы, через раскрытие которых проясняется определённый этап в творческом развитии поэта. В 1820-е годы Пушкин проявляет повышенный интерес к английской литературе, изучает английский язык, которым овладел в должной степени, по-видимому, к 1828 году (год написания 7 главы «Онегина»).

Английских слов и заимствований в романе сравнительно немного. Но их употребление отчасти отражает исторический факт вытеснения французской моды английской в русском светском обществе. Соответственно и муза поэта в образе Татьяны предстаёт сначала «с французской книжкой в руках», а затем поэт приводит её «на светский раут».

Смысловая роль английских, или англизированных, словотем прослеживается на разных уровнях художественной системы.

Так, на композиционном уровне прослеживается многозначность эпиграфа из Байрона (*Fare thee well, and if for ever still for ever fare thee well. (Прощай, и если навсегда, то навсегда прощай.)*) к восьмой главе, заключающей в себе «микроструктуру» романа: кольцо + «центральная» симметрия четырёх синтагм. Пушкин прощается не столько даже с читателем, сколько со своей юной музой, представшей на сей раз в образе Татьяны.

На фабульно-пародийном уровне фраза «*Poor Yorick!*» в устах Ленского, неумело подражающего Гамлету, отсылает не только к Шекспиру, но и к Стерну, намекая на пародийное поведение и литературность пушкинских героев.

На лексическом уровне английские слова связываются с материальным, «земным» началом, с темой бренности человека: *сплин, roast-beef, beef-steaks*. К этой же теме относится и слово «прихоть», связанное с настроением и бытом *dandy*.

На фонетическом уровне звукообразы из английской лексики нередко «играют» с созвучиями русскими, входя в единую фонетическую систему романа. Есть примеры «поглощающих» рифм (*Грандисон – сон*), скрытых ассонансов и аллитераций (*тень. Тёмный, туман – Татьяна, Таня – Британской – Англия – dandy – день*), паронимазий (*сплин – усыпление, раут – ряд*), паронимастических инверсий (*герой- Yorick, Ловлас – славный*)...

Рассмотрим в качестве отдельного примера слово «*vulgar*».

На идейно-тематическом уровне это слово, по мнению В.Ф. Одоевского, «рисует половину характера человека». С точки зрения героев Бульвер-Литтона, оно означает заимствование, педантическую тщательность. Этим черт не лишено и поведение Онегина.

На лексическом уровне Пушкину созвучие было известно по латинскому языку: *vulgus* – толпа, чернь, *vulgo* – в просторечии. Слово «*vulgar*», как и «раут», отражает понятие толпы; также связано с простонародным («низким») слогом.

На фонетическом уровне «*Vulgar*» – каламбурный вариант фамилии «Булгарин» («Оно годилось в эпиграмме»); с другой стороны, заключает в себе инверсию словоформы «глав» – образуется смысловая оппозиция «высокое-низкое» в самой фонетической структуре словесного строя.

В итоге английские слова и заимствования способствуют не просто снижению стиля, прозаизации, но и становлению реализма в творчестве поэта, в частности, «языка мыслей», или «метафизического языка», о необходимости создания которого в русской литературе сам Пушкин писал неоднократно.

### Литература

1. Левин В.Д. «Евгений Онегин» и русский литературный язык / В.Д. Левин // Русск. яз.: Прилож. к газете «Первое сентября». – 2001. – № 21. – С. 5-8.
1. Пушкин А.С. Евгений Онегин: Роман в стихах / А.С. Пушкин. – Минск: Нар. асвета, 1979. – 176 с.
2. Горшков А.И. Всё богатство, сила и гибкость нашего языка / А.И. Горшков. – М.: Просвещение, 1993.
3. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь / Ю.М. Лотман. – М.: Просвещение, 1988. – С. 56-74.



Федорова А.В., Пятаева Н.В.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

### ОСМЫСЛЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ НАРОДА В ЛЕКСИЧЕСКИХ СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДАХ

#### THE REFLECTION OF THE CULTURAL CHARACTERISTICS OF THE NATIVE SPEAKERS IN LEXICAL SYNONYMIC RANKS

*The article considers the reflection in lexical synonymic the ranks of the cultural, ethnic and psychological characteristics of the native speakers on the example of synonymous series, headed by a soul in modern Russian language.*

*Key words: synonymy, lexical synonymic line with the dominant of the soul.*

Теория синонимии и синонимическая лексикография тесно связаны между собой. Теория синонимии выступает в роли основы синонимической лексикографии, а последняя, в свою очередь, образует упорядоченную эмпирическую базу первой. Сегодня в синонимической лексикографии находит отражение основной принцип современной науки – антропоцентризм, который существенно переориентировал развитие лексикографии. Ю.Д. Апресян под этим явлением понимает следование «общей идее человека. Антропоцентрическая лексика – это лексика, описывающая тело и душу человека, его физиологические и эмоциональные реакции на мир, различные физические, речевые, ментальные и волевые действия, состояния и свойства, продукты его деятельности, жилище, социум, отношения с другими людьми, цель и профессиональную деятельность, этические, эстетические и иные ценности и многое другое» [Апресян 1995: 11]. Таким образом, антропоцентрическая лексика создает идеальную основу для постановки и решения любых общих лексикографических проблем. Введение в лексикографическую теорию и практику категории «языковая личность» способствовало созданию словарей, которых помогает «человеку, во-первых, в формировании языка как принадлежности сознания, а во-вторых, в эффективном использовании этого языка» [Морковкин 1998: 132].

Синонимия относится к достаточно сложным лингвистическим феноменам (явлениям, в которых обнаруживается сущность чего-либо), имеющим разное толкование. Большинство ученых (М.И. Фомина, Р.А. Будагов, А.А. Брагина, А.П. Евгеньева, В.И. Кодохов, Д.Э. Розенталь, Н.М. Шанский, Р.Н. Попов, Н.Г. Гольцова, Т.И. Вендина, З.Е. Александрова, Л.А. Булаховский, М.Ф. Палевская, Д.Н. Шмелев.) под синонимией понимают такой вид семантических отношений, при котором слова, находящиеся в синонимических отношениях, выражают одно и то же значение (совпадение может быть полным или частичным), но имеют при этом разный предмет обозначения.

Существует и другие точки зрения. Например, Г.О. Винокур считал [Винокур 1999], что синонимия является научной фикцией, так как синоним является синонимом только до тех пор, пока он находится в словаре.

А.А. Реформатский и А.И. Ефимов [Реформатский: 2006; Ефимов: 1969] убеждены в том, что тождественных по значению слов в языке не бывает. По мнению А.Д. Григорьевой [Григорьева: 1950], только смысловое тождество (а не близость значений, как допускают некоторые) позволяет рассматривать слова как синонимы.

В лексикологии общепризнанной является точка зрения тех ученых, которые полагают, что синонимия это "объективно существующая в языке лексико-семантическая категория, прекрасно осознаваемая говорящими (и пишущими) на данном языке и поэтому определенным образом используемая в речи" [Евгеньева 1966: 29].

Синонимы в языке образуют синонимические ряды, в которые входят слова, объединенные синонимическими отношениями. В синонимическом ряду есть общий семантический стержень, члены ряда имеют одинаковое или однотипное лексическое окружение, они могут быть противопоставлены по значению, стилю употребления, эмоциональной окраске.

Рассмотрим вышеупомянутые особенности синонимов на примере синонимического ряда, возглавляемого лексемой *душа*.

Синонимический ряд слова *душа* включает следующие слова и выражения, отраженные в словарях: *дух, грудь, сердце* [Абрамов 1999: 44]; *душевный* (или *внутренний*) *мир, сердце, характер, человек, суть, вдохновитель* [Александрова 1995: 116]. Современные электронные словари приводят гораздо более многочисленный синонимический ряд, который представлен 1) именами существительными: *душа – дух, сердце, грудь; глава, руководитель, воротила; единица, человек; суть, характер; нутро, настроение, нрав, природа, чувство, сердцевина, внутренний мир, натура, сущность, статья, эмоция, лемур, эссенция, мана, субстанция, вдохновительница, складка, темперамент, естество, душонка, переживание, квинт-эссенция, существо, серёдыш, вдохновитель, нутряк, норы, главное, психея, чувствование, содержание, склад, соль, лара, основное*; 2) словосочетаниями: *душевный порыв, рабочая сила, душевный мир, внутренний мир, основные черты, центр тяжести, рабочая единица, альфа и омега*; 3) реже – именами прилагательными: *ретивое, главное, основное* [РСС]. Многочисленный синонимический ряд свидетельствует об актуальности и значимости данного слова в русской национальной картине мира. Считается, что «роль синонимии в русском языке была значительней, чем в других языках, поскольку старославянская языковая стихия, вошедшая в ткань русского литературного языка, преимущественно выполняла экспрессивно-синонимическую функцию, обогащая синонимические ресурсы собственно русского языка, его стилиобразующие возможности» [Брагина 1986: 77]. Например, синонимическая пара *душа – лемур*. На первый взгляд, без культурологической справки трудно согласиться, что между

лексемами *душа* и *лемур* прослеживается синонимическая связь. Однако слово *лемур* выступает не в прямом значении 'небольшой зверёк тропических лесов – полуобезьяна с длинным хвостом и удлинёнными задними конечностями', а в переносном – 'дух умершего человека, в представлении древних римлян', которое в словаре обозначается пометами историческое, мифологическое [Ожегов 1992: 323]. В данном случае синонимическая пара *душа* – *лемур* состоит из стилистически нейтральных синонимов. Фразеологизм *альфа и омега* обнаруживает синонимическую связь со словом *душа* на основе общей семы 'суть, главное, основа'. Данный оборот заимствован из старославянского языка и калькирует греческое выражение, которое представляет собой первую и последнюю буквы греческого алфавита [Шанский 1987: 14]. Крылатое выражение постепенно выходит из активного употребления, становясь устарелым, архаичным.

Чаще в качестве синонима слова *душа* выступает слово *сердце*. Анализ показал, что компоненты *душа* и *сердце* находятся в отношениях свободного варьирования, поэтому их отношения в целом в рамках лексической подсистемы языка могут быть описаны как эквивалентная оппозиция, например:

*Как будто душа о желанном просила,  
И сделали ей незаслуженно больно.  
И сердце простило, но сердце застыло,  
И плачет, и плачет, и плачет неволью...* (К. Бальмонт. Безглагольность)

Однако по отношению к сердцу, душа выступает понятием более широким: она ведаёт не только эмоциями, но и мыслями, желаниями, склонностями и предпочтениями человека.

#### **Литература**

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М.: Русские словари, 1999. – 431 с.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. – М.: Русский язык, 1995. – 496 с.
3. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов: концепция и типы информации // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – М.: Проспект, 1995. – 118 с.
4. Брагина А.А. Синонимы в литературном языке. – М.: Наука, 1986. – 126 с.
5. Григорьева А.Д. Заметки о лексической синонимии. – М.: Высшая школа, 1950.
6. Евгеньева А.П. Основные вопросы лексической синонимии // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. – М.-Л.: Наука, 1966. – С. 4-29.
7. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М.: Высшая школа, 1969. – 262 с.

8. Морковкин В.В. Антропоцентрический versus лингвоцентрический подход к лексикографированию / В.В. Морковкин // Национальная специфика языка и её отражение в нормативном словаре. – М.: Наука, 1998. – С. 131-136.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / РАН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1992. – 1274 с.

10. Реформатский А.А. Введение в языковедение: Учебник для вузов/ А.А.Реформатский; Под ред. В.А. Виноградова – 5-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 536с.

11. РСС – Русский словарь синонимов [Электронный ресурс]. URL <http://www.classes.ru/all-russian/-dictionary-synonyms-term-19117.htm>

12. Шанский Н.М., Зимин В.И., Филиппов А.В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии. – М.: Русский язык, 1987. – 240 с.

13. Язык. Культура. Гуманитарное знание: Научное наследие Г. О. Винокура и современность. – М.: Научный мир, 1999. – 488 с.

**Царев А.М.**

*(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)*

#### **ПЕРЦЕПТИВНАЯ ЭСТЕТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

#### **PERCEPTIVE AESTHETICS OF A LITERARY TEXT**

*Perception of a literary work is concerned with complex mental processes of identification, analysis and synthesis of language matter with the aim of bringing out aesthetic as well as semantic and artistic values of it. The task of the article is to define the paradigms which help to correctly decode the expressive potential of a literary text.*

*Key words: perception, imagination, associations, pathos, emotions.*

Как известно, литературное произведение – это плод художественного воображения писателя. «Художественное воображение – это способность сознания синтезировать и творчески преобразовывать восприятия и представления, создавать образы и модели бытия в соответствии с принципами художественного, духовно-практического освоения мира» [Бореев 2003: 83]. Писатель создает новую реальность с уникальной концепцией мира, личности, ценностными ориентирами. Художественное произведение – это продукт художественного творчества, создающего художественный мир – модель реальности или, по-другому, эстетическую реальность. В этом последнем понятии интегрированы многочисленные парадигмы гносеологического характера – лингвистическая (знаковая, смысловая, стилистическая), художественная, психологическая, эстетическая и др. Так, *восприятие* – это психический познавательный процесс,

© Царев А.М., 2012

результатом которого являются субъективные образы в совокупности их свойств и признаков. На основе авторского текста читатель генерирует собственную модель эстетической реальности. Художественное восприятие – это всегда *интерпретация*. При этом природа читательского мышления зиждется на *ассоциативном* основании, то есть на связи, возникающей между отдельными представлениями, образами, словами, идеями, когда появление в сознании одной из них влечет за собой и другие, что к тому же является признаком сотворчества читателя с автором. Восприятие произведения литературы, искусства непосредственно сопряжены с узнаванием, пониманием, эмоционально-эстетической оценкой текста (смысла) читателем, что также предполагает не пассивный процесс, а сотворчество с автором-писателем. Адекватное восприятие художественного замысла писателя невозможно вне психического процесса *воображения*, который на основе имеющихся сведений, знаний, опыта участвует в возникновении мыслей, создании образов, идей, то есть художественного мира или эстетической реальности произведения. Писатель на основе своих жизненных впечатлений создает образы, картины и описания согласно своим жизненным ценностям и художественно-эстетическим представлениям, окрашивая их личными чувствами, эмоционально-оценочным отношением. Гамма чувств, страсти или *пафос* произведения (чувство-идея) это сложное по своему характеру ощущение-переживание, обобщенное выражение идейно-нравственной оценки художественного содержания произведения самим писателем и далее читателем, которое определяет выбор всех изобразительно-выразительных средств. *Ощущение* трактуется в психологии как отражение свойств (сигналов) окружающего мира, возникающее в результате воздействия их на органы чувств и возбуждения нервных центров головного мозга. Ощущения являются непосредственными коррелятами сознания и подсознания. Так, пафос романа Э. Хемингуэя “A Farewell to Arms” о фатальном жизненном поражении Фредерика Генри (бессмысленное участие в войне, мертворожденный сын и близкая смерть возлюбленной) выражен следующими словами: “Now Catherine would die. That was what you did. You died. You did not know what it was about. You never had time to learn. They threw you in and told you the rules and the first time they caught you off base they killed you. Or they killed you gratuitously like Aymo. Or gave you the syphilis like Rinaldi. But they killed you in the end. You could count on that. Stay around and they would kill you [Hemingway 1959: 252]. Цепочка логических высказываний-суждений, многократный повтор ключевого слова kill, местоимения you и союза or, а также краткий, динамичный синтаксис способствуют выражению задуманных писателем смысла, модальности и тональности текста.

Адекватная оценка художественности текста невозможна без *эстетического отношения* к нему как самого писателя, так и читателя. Эстетическое отношение – это особое отношение человека к миру в целом и к отдельным явлениям жизни, когда он воспринимает чувственный облик лю-

дей, предметов и явлений как выражение их сути, а не только внешнюю их сторону, проявляет душевную и духовную сопричастность миру. Эта сопричастность проявляется в форме *переживаний*, т.е. мультиэмоциональных состояний читателя, отражающих переживания персонажей на фоне событий и состояний его собственной жизни. Краткий отрывок из романа Дж. К. Джерома “Three men in a boat” – великолепный образец эмоциональной стилистики речи: “Then Night, like some great loving mother, gently lays her hand on our feverish head, and turns our little tear-stained face up to hers, and smiles, and, though she does not speak, we know what she would say and lay our hot, flushed cheek against her bosom and the pain is gone [Jerome 2000: 150]. Олицетворение теплой летней ночи в образе матери – человека, к которому каждый из нас с детства питает самые нежные чувства, позволяет ощутить покой и отдохновение в ее объятиях, когда тревоги уходят, и ты защищен от всех невзгод мира. Перенос детских *представлений* автора и читателя – результат воздействия на их органы чувств образов и картин общения с матерью – в новой, вымышленной ситуации оживляют прежние переживания на ином семасиологическом основании. Созданию этого ощущения во многом способствуют тщательно отобранные писателем эпитеты. Таким образом, связь, существующая между восприятием, ощущениями, переживаниями, представлениями образами и идеями, связанная с ассоциативными процессами человеческого (писательского и читательского) сознания, и является основой перцептивной эстетики художественного творчества в целом и художественного текста в частности.

### Литература

1. Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов/Ю.Б. Бореев. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575, [1] с.
2. Джером К. Джером. Трое в лодке. Роман на англ. яз. – М.: Издательство «Менеджер», 2000. – 288 с.
3. Hemingway E. A Farewell to Arms. – Penguin books, 1959. – 256 pp.

Михайленко В.В.

(Буковинский государственный финансово-экономический университет,  
гор. Черновцы, Украина)

### SEMANTIC SHIFTS IN CROSS-CULTURAL SPACE

*The present paper stresses the language dynamic character. The correlation of the legal discourse with the lexeme “lawyer” in British English and the legal discourse with the lexeme “attorney” in American English reveals regular/irregular correlations of the both national lingual cultural entities.*

© Михайленко В.В., 2012

*Key words: lexeme, legal discourse, lingual-cultural, mapping, transformation, language variant.*

Learning languages is the basis of cross-cultural communication [Вежбицкая 1997: 2] and further cooperation of nations in the global space. The interpreter is the key to develop one world and helps to reveal common features of Source Discourse and Target Discourse differential features. The interpreter has to overcome various difficulties: lexical, morphological, syntactic, semantic, pragmatic, dialectic, and variantological. Legal text interpretation requires the legal cultural concept (represented in the texts) analysis as well as the differentiative features of both languages. The term equivalence does not depend on the language kinship it rather depends on the legal system cognition.

English courts presume that a difference of terminology implies difference in meaning and thus the use of synonyms is objected to. The research of legal terms, carried out on the basis of English legal and court documents, revealed that there are many ways of interpreting from English into Russian.

The basic methods of the term interpretation used in legal literature are the same as those in English terminology from some other languages for specific purpose. Among the most used lexical transformations are the following: calquing – reproduction of not a sound but combinatorial structure of word or word-combination, when components of the word (morphemes) or phrase (lexemes) are interpreted by the corresponding language elements; transliteration – formal reproduction of original lexical unit using the alphabet of a target language; transcription – formal reproduction of original lexical unit using phonemes of the language of interpretation; descriptive interpretation; loan interpretation; analogue interpretation; loose interpretation. Besides, in the process of interpretation of such terminological units, combining these transformations often occurs. Tomášek proposes that legal interpretation 'is a procedure based on both linguistic and legal comparative approaches'. He supports the view of that the focus should be the target discourse, and divides the interpretation process into 'intrasemiotic' and 'intersemiotic' [Tomášek 1994: 113-120]. Intrasemiotic interpretation is the transfer of information from the first to the second semantic level of the Source Discourse, i.e. it transfers from the legal language to the legal metalanguage while intersemiotic interpretation is the interpretation of a legal text from the Source Discourse to the Target Discourse. In legal interpretation, many scholars associate legal equivalence with the extent to which the same 'legal effect' can be produced in the Target Discourse while maintaining fidelity to the Source Discourse. This technique, often referred to as a functional equivalence, is described by Newmark (1988) as a procedure that occupies the universal area between the Source Discourse and the Target Discourse. He also recommends the use of functional equivalence for the purpose of the official interpretation because it makes the Target Discourse both comprehensible to the target reader and faithful to the original Source Discourse.

Much attention must be paid to the legal terms widely-used in the anglophone world. Let's take the lexeme "attorney" which can cause much difficulty for Legal Discourse translators. Cf.: In American English the nomination "Attorney General" corresponds to the European "Minister of Justice" and English translations of Russia and Ukraine. The British English nomination is the "Secretary of State for Justice", "Head of The Ministry of Justice" (MoJ), a ministerial department of the UK Government. The United States Attorney General (AG) is the head of the United States Department of Justice concerned with legal affairs and is the chief law enforcement officer of the United States government.

The objective of the present paper is to differentiate the semantic structure of both nominations. We would like to undertake a contrastive analysis of the nominations "lawyer" and "attorney" in two national variants of English to prove that they can be markers of the cross-cultural or ethnic linguistic character. And the present investigation can also lay the foundation for a further cross-language study.

The research of methods of legal terms interpretation, carried out on the basis of English legal and court documents, revealed that there are many ways of their interpretation from British English into American English and likewise from English into Russian or from English into Ukrainian.

The referred nominations can be considered the legal functional equivalents defined by Šarčević [Šarčević 1989: 277–293] as a term in the target legal system designating a concept or institution, the function of which is the same as that in the ST. Weston (1991) further proposes that 'the technique of using a functional equivalent may be regarded as the ideal method of interpretation'. According to Šarčević [Šarčević 1989: 277–293] functional equivalence can be categorized into three groups: near-equivalence, partial equivalence and non-equivalence. The basic methods of interpreting terms used in legal literature are the same as those of English terminology interpretation from other professional branches [Tomášek 1991: 113-120].

A. Neubert put forward the classification of four types of pragmatic correlations in the process of translation: 1. SDs (Source discourse) and TDs (Target Discourse) have the same pragmatic content. SDs can find their similar pragmatic content in their TDs. The interpretation is fully adequate. 2. SDs are especially prepared for translation to the foreign addressees. 3. SDs (fiction) lose in "attorney" their pragmatic adequacy in the process of translation into TDs. 4. SDs are of specific purpose for the experts only (i.e., lawyers, judge, law makers, etc.).

Let's compare the definitions of the British English lexeme "lawyer". Lawyer was registered in late 14c. (mid-14c. as a surname), developed from M.E. lawe "law" (see: Sc. la3u) + -iere. Spelling with -y- first attested 1610s) someone whose job is to give advice to people about the law and speak for them in court.

Definition: A lawyer is someone trained in aspects of law and the legal system usually providing legal advice specializing in a number of different areas of society; such as: Intellectual Property Rights, Health Issues, Civil Law, Di-

voce Law, Identification Theft.; (attorneys or advocates representing a client depending on the particular role they are fulfilling). The lexeme "lawyer" is the dominant one to verbalize the concept "lawyer" in the anglo-phone worldview". The conceptual system [Воркачев 2001: 64-72] can be represented by the lexical-semantic field including: *advisor*, *advocate*, *agent*, *ambulance chaser*, *attorney*, *attorney-at-law*, *barrister*, *counsel*, *counsellor*, *counselor*, *defender*, *jurisprudent*, *jurist*, *legal eagle*, *legal adviser*, *legist*, *member of the bar*, *mouth-piece*, *pleader*, *practitioner*, *proctor*, *procurator*, *proxy*, *representative*, *solicitor*. All these lexemes reveal a common semantic component "one who acts for somebody in court" in their lexical meaning, e.g.:

1. Later at the inquest (which he didn't attend), he admitted through his lawyer that he may have been driving on the wrong side of the road.

2. One who primarily practices law in a courtroom is a trial lawyer; of particular importance in trial work is the ability to think quickly and speak with ease and authority.

3. Trial lawyers actually spend more of their time outside the court; they perform their own investigations into the case in addition to other trial procedures including talking to witnesses.

4. The law in all its guises affects every aspect of modern society; this is why lawyers are held in high regard but they must live up to this by living and working by a strict code of ethics.

Some areas of law are so highly specialized that legal representatives may never have to appear in a courtroom; although they are all licensed too represent in court when required. Lawyers can specialize in a number of different areas of society, such as Intellectual Property Rights, Health Issues, Civil Law, Divorce Law or Identification Theft, etc.

Now let's define the etymology, lexical meaning, semantic structure and its possible lexical-semantic field of the lexeme "attorney" in American English.

Attorney was registered in early 14c. or mid-13c. in Anglo-Latin), from O.Fr. *atorn* "one appointed," pp. of *atorner* "to decree, assign, appoint," from *atorner* (see :*attorn*). The legal Latin form 'attornare' influenced the spelling in Anglo-French. The semantic component is of "one appointed to represent another's interests." In English law, a private attorney was one appointed to act for another in business or legal affairs (usually for pay); an attorney at law or public attorney was a qualified legal agent in the courts of Common Law who prepared the cases for a barrister, who pleaded them (the equivalent of a solicitor in Chancery). So much a term of contempt in England that it was abolished by the Judicature Act of 1873 and merged with solicitor, e.g.:

Johnson observed that "he did not care to speak ill of any man behind his back, but he believed the gentleman was an attorney" [Boswell].

A growth area for attorneys in recent years is that of intellectual property rights; an area that has increased owing to the use of digital products; music and video for example.

5. Cf.: Attorney (especially US) a lawyer, one who can act for somebody in court, see also: district attorney. The double -t- is a mistaken 15c. it is an attempt to restore a non-existent Latin original. Attorney General first recorded 1530s in sense of "legal officer of the state" (late 13c. in Anglo-French, from French, hence the odd plural (subject first, adjective second), and who is licensed to represent clients in legal matters". Most attorneys are found in private practice, where they concentrate on criminal or civil law; persons charged with crimes are represented by criminal lawyers on both sides one for the defense and one for the prosecution; whereas civil law deals with civil disputes, usually between two parties. Some handle only public interest cases both civil and criminal; this can be where a large company or government body may be involved with actions that have affected the general public, e.g.:

6. Attorney General Sir Nicholas Lyell took up TODAY's call to examine the case but has decided against further action.

The lexeme "attorney" represents the concept of "attorney" and due to the common semantic component in its semantic structure as well in the following in their lexemes: *counsel*, *counselor*, *lawyer*, *ambulance chaser*, *barrister* which are registered in the English legal discourse. Despite the common semantic component "an agent authorized to act in legal capacity for a principal, such as an attorney-in-fact, c.f.: *barrister*, *solicitor*, chiefly US a qualified lawyer, South African term for *solicitor*". Though there is a differentiative component of "public prosecutor". The initial research revealed that the most frequent method of translation/interpretation of legal terms is interpretation by the lexical equivalent, being fixed equivalent to the micro-unit of interpretation with minimal dependence on context. An important interpretation rule must be kept in mind when using an alternative equivalent is that the legal translator should uphold the principle of language consistency by using the same equivalent everywhere reference is made to a particular legal concept.

According to Groot [Groot 1998: 21-32] the first stage in interpreting legal concepts involves studying the meaning of the source-language legal term to be interpreted. Then, after having compared the legal systems involved, a term with the same content must be sought in the target-language legal system. Equivalence aims to give the lexis and terminology of two languages equal meaning and corresponding import and significance, and, as can be seen from some of the theoretical stances presented above, it also strives to achieve the same legal effect based on legal interpretation of the source information. The legal functional equivalent is defined by Šarčević (1988; 1989) as a term in the target legal system designating a concept or institution, the function of which is the same as that in the ST. Weston (1991) further proposes that 'the technique of using a functional equivalent may be regarded as the ideal method of translation'. According to Šarčević (2000) functional equivalence can be categorized into three groups: near-equivalence, partial equivalence and non-equivalence.

The initial research revealed that the most frequent method of legal terms is translation by the lexical equivalent, being fixed equivalent to the micro-unit of

translation with minimal dependence on context. An important translation rule must be kept in mind when using an alternative equivalent is that the legal translator should uphold the principle of language consistency by using the same equivalent everywhere reference is made to a particular legal concept.

#### References

1. Вежбицкая А. Язык и культура / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 1997. – 315 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов Пер. с англ. А.Д. Шмелева. / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропологической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.
4. Groot G. R. Language and Law / G.R. Groot // Netherlands reports to the fifteenth International Congress of Comparative Law. – Antwerp and Groningen: Intersentia, 1998. – Pp. 21-32.
5. Šarčević S. Conceptual Dictionaries for Translation in the Field of Law/ S. Šarčević //International Journal of Lexicography. – 1989. – № 2, 4. – Pp. 277–293.
6. Tomášek M. (1990). On selected problems in translation of the legal language. *Translatologica Pragensia IV* / M. Tomášek // *Acta Universitatis Carolinae Philologica*. – 1994. – №4. – Pp.113-120.
7. Tomášek M. Law – Interpretation and Translation / M. Tomášek // *Translatologica Pragensia V. Acta Universitatis Carolinae Philologica*. – 1991. – №4-5. – Prague: Karolinum. – Pp.147-157.

### СЕКЦИЯ 3. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

Алимгузина Г.И.

(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,  
Республика Башкортостан)

#### ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА

##### FORMATION OF LINGUO -CULTURAL COMPETENCE AT THE BASHKIR LANGUAGE LESSON

*Theoretical questions and the ways of practical formation of linguo-cultural competence at the Bashkir language lesson are discussed in the article.*  
*Key words: formation, linguo-cultural competence, the Bashkir language.*

#### Теоретические основы формирования лингвокультурологической компетенции

Лингвокультурология – это научная дисциплина, пограничная между науками, изучающими культуру, и филологией (лингвистикой). Лингвокультурология определяется как «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания» [Воробьев, Саяхова 2001: 48].

Основным объектом исследования лингвокультурологии является взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования.

Основными объектами изучения лингвокультурологии являются «Человек», «Язык», «Культура» в их взаимосвязи. В триаде этих исходных понятий первое место занимает понятие «Человек» и вытекающее из него понятие «языковая личность». Рассмотрим следующие понятия.

1) Языковая личность – это личность, выраженная в языке, т. е. в создаваемых ею устных и письменных текстах, обеспечивающих её жизнедеятельность в обществе [Саяхова 2006: 53]. Богатство языковой личности определяется её словарным запасом, концептосферой, отражающей познания о мире, диапазоном речевых возможностей, умением общаться в любых ситуациях: от обыденного, личностного общения до умения выступить с докладом, составить деловой документ, быть способным к участию в дискуссии, в обсуждении важных проблем, высказать своё мнение о книге, о событиях дня, выступить с газетной публикацией, при-

нять участие в межкультурном общении с представителями других языков и культур.

2) Полилингвистическая языковая личность – это человек, владеющий несколькими языками. В Республике Башкортостан – это как минимум трёхязычная личность: владеющая родным языком, русским языком как государственным и средством межнационального общения (нерусские обучающиеся), башкирским языком как государственным языком Республики Башкортостан и одним из европейских языков как средством международного общения (английским, французским, немецким), а также (желательно) одним из восточных языков. Усвоение второго языка предполагает усвоение новой языковой картины мира.

3) Взаимосвязь языка и культуры – одно из основных понятий лингвокультурологической концепции обучения языку.

#### **Лингвокультурология башкирского языка**

Башкирский язык как предмет в учебных заведениях Республики Башкортостан решает специальные образовательные и воспитательные задачи по подготовке обучающихся в: активной социальной и трудовой деятельности.

В наше время, когда национальные проблемы особенно актуальны, необходимо найти правильный угол зрения в изучении родного языка, ни в коем случае не преувеличивая и не принижая его достоинств и возможностей. При этом необходимо вести целенаправленную работу по привитию интереса к родному языку, которая должна быть тесно связана с воспитанием национального и интернационального чувств: через национальное необходимо развивать интернациональные качества обучающихся, так как человек, не воспринимающий и не любящий свой родной язык, свою культуру, вряд ли сумеет по достоинству оценить язык и культуру другого народа.

Знание родного языка – это обогащение своего духовного мира, познание прошлого, настоящего и будущего своего народа, своей Отчизны, поэтому преподаватели башкирского языка и литературы на уроках родного языка должны ставить и решать следующие задачи, направленные на воспитание интереса и уважения к языку, культуре других народов:

1) системой упражнений и форм работ формировать у обучающихся любовь и преданность Родине, своему народу;

2) работая над языковым материалом, воспитывать любовь к родному языку, культуре и к русскому языку как языку межнационального общения народов Российской Федерации;

3) воспитывать уважительное отношение к языкам и культурам других народов;

4) развивать у обучающихся чувство уважения к памяти прошлого нашей Родины, своего народа и народов других стран;

5) воспитывать любовь к родной природе как неотъемлемой части национального самосознания.

Очень важно обращать внимание обучающихся и на факты взаимовлияния языков и культур народов Российской Федерации друг на друга при этом осознание обучающимися роли русского языка в нашей стране как языка межнационального общения народов РФ также способствует воспитанию уважения, любви к родному и русскому языку и языкам народов дальнего и ближнего зарубежья; но при этом необходимо подчеркнуть, что одно из проявлений патриотизма – это любовь к родному языку. Еще в свое время К.Д. Ушинский писал о том, что язык народа является полнейшим отражением родины и духовной жизни народа. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка. Таков этот великий народный педагог – родное слово.

Разрабатываемая лингвокультурологическая концепция обучения башкирскому языку опирается на общие психолого-педагогические, лингводидактические и лингвистические основы обучения языкам. В то же время она предполагает лингвокультурологические основы и опирается на основные понятия науки лингвокультурологии.

Основные аспектами изучения языка в лингвокультурологическом плане являются:

1. Изучение языка как исторически сформировавшуюся систему.

2. Изучение языка как накопителя духовной и материальной культуры народа – носителя языка.

3. Формирование лингвокультурологической компетенции у студентов.

В процессе обучения языку, общения на данном языке без культуры обойтись нельзя. Чтобы обучить речевому общению, необходимо выяснить, как связаны язык и культура и как показать эту взаимосвязь в процессе обучения.

Язык через значение выходит в мир, значение – это практика, которая соединяет язык с внеязыковой реальностью. За языковыми явлениями лежит определенная социокультура. За языковой картиной мира лежит социокультурная картина мира. Чтобы реально пользоваться разговорным языком, надо знать совокупность внеязыковых фактов, то, что лежит за языком. С каждым годом возрастает интерес к проблеме «язык – культура», в методике преподавания башкирского языка остаются еще не решенные вопросы. Концепция лингвистического направления башкирского языка была предложена доктором филологических наук, профессором Д.С. Тикеевым ещё в 1999 году. К сожалению, этот аспект в методике преподавания башкирского языка не наблюдается, также в учебниках башкирского языка не дан лингвокультурологический материал [Тикеев 2002: 267].

Для сравнения: учебник русского языка для русских (родной язык – русский) школ содержит определенный материал лингвокультурологического характера. Например, дается этимология слов, фразеологические

единицы; текстовая информация, содержащая историко-этимологическую справку и т.д.

#### **Пути формирования лингвокультурологической компетенции**

Изучение башкирского языка как государственного и как языка межнационального общения народов расширяет коммуникативные и познавательные возможности обучающихся.

а) Идея формирования языковой личности предполагает построение концепции лингвистического образования на основе новейших достижений психологической и педагогической науки.

б) Содержание лингвистического образования строится в соответствии с образом самого предмета изучения – языка. Различают: 1) язык вообще (как представление о человеческом языке) и 2) конкретные этнические языки.

Методические рекомендации по формированию лингвокультурологической компетенции.

Основной задачей обучения башкирскому языку состоит в том, чтобы обеспечить формирование элементарной лингвокультурологической компетенции. Язык остается материальной единицей как понятийного мышления, так и мышления в образах. С лингвокультурологической точки зрения источником познания истории страны, истории языка могут стать все виды, так как они как средство отражения мира накапливают и хранят лингвокультурологическую информацию. Все важнейшие события истории Башкортостана находят отражение не только в документах, но и в художественном фольклоре, живописи.

На уроках башкирского языка развивается ассоциативное мышление, которое, в свою очередь, служит мощным толчком для развития творческих способностей детей, расширение их кругозора, через приобщение к культуре как своего. Так и других народов.

Формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся требует от преподавателя лингвокультурологической ориентации в обучении башкирскому языку и постановки следующих задач:

- развивать у обучающихся интерес к культуре, обычаям, традициям народа через слово;
- учить, вникать в лингвистическое и культурологическое значение слова;
- создать условия для положительного психологического и мотивационного настроя к изучению языка во взаимосвязи с культурой.

Таким образом, взаимосвязь языка и культуры, более широкий взгляд на язык как на достояние духовного богатства народа, подход к языку как к культурно-исторической среде, формирующей языковую личность – один из основополагающих принципов современной теории обучения языкам.

Будучи органической частью национальной культуры, духовным наследием предшествующих поколений, язык вместе с тем является важ-

нейшим фактором развития культуры. Как вместилище знаний, язык закрепляет в своих единицах, и, прежде всего в словах и фразеологии, исторический опыт народа, отображает его внутренний мир и своеобразие менталитета, обеспечивает преемственность и единство культурной традиции.

Культура имеет отношение к образу жизни членов данного общества – привычкам и обычаям, а также материальным благам, которые они производят. Понятие культуры включает в себя не только виды творческой деятельности. Культура относится ко всему образу жизни членов общества. Она включает манеру одеваться, брачные ритуалы и семейную жизнь, трудовую деятельность, религиозные церемонии и проведение свободного времени. Культура это все, что создано человеком [Саяхова 2006: 54].

Каждое общество, обслуживаемое данным языком, имеет и национально-своеобразную культуру. Эта культура получает отражение в языке. Поэтому овладение языком означает, с одной стороны, овладение теми культурными ценностями, которое накопило данное общество, а, с другой стороны, освоение этих ценностей невозможно без знания языка: язык – хранитель культуры, с его помощью культура наследуется новым поколением людей данного общества.

Использование текстов о народной культуре башкирского языка, будет вызывать интерес обучающихся. При ознакомлении с устным народным творчеством, обучающиеся учатся житейской мудрости, наблюдательности и сметливости человека, не устают удивляться красоте родного языка.

Тексты о народных промыслах приобщают обучающихся к миру прекрасного, знакомят с умельцами – мастерами на все руки, вызывают желание сделать что-либо своими руками.

С материалами о родной старине можно знакомить при письме по памяти, разучивая и записывая пословицы, загадки, песни. Также использование текстов, связанных с обрядами, обычаями башкирского народа, позволяют не только проводить языковые наблюдения, но и использовать тексты, то в процессе изучения языка можно сформировать языковую личность.

Лингвокультурологическая направленность материала на уроках башкирского языка при изучении каждой темы помогает формированию этнического самосознания обучающихся.

Таким образом, мною рассмотрены следующие задачи исследования: раскрыта сущность понятия «лингвокультурология», рассмотрены объекты, единицы её изучения, изучены и систематизированы основы лингвокультурологии башкирского языка.

Выполнение этой работы помогло мне глубже изучить данную проблему. Работая над этой темой, я открыла много ценного и полезного, что пригодится в дальнейшей работе для преподавателей башкирского языка т. к. эта проблема остается актуальной и на сегодняшний день.



### Литература

1. Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография. // Издание башкирского государственного университета. – Уфа: 2001. – С. 48.
2. Саяхова Л.Г. Язык и культура: новые аспекты взаимодействия // Учитель Башкортостана. – 2006. – № 2. – С. 53-54.
3. Тикеев д.С. Методика преподавания башкирского языка: избранные статьи. – Уфа: 2002. – 267 с.

Антонова Е.А.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

### О ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА

#### ABOUT THE INCREASE OF INTEREST TO THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

*A role of a kultural orientation when training Russian is revealed in the article. The knowledge of Russian culture should occur in the dialogue of people. Questioning showed insufficient awareness of school students in the field of the Bashkir literature. The author of article offers the complex analysis of texts of the Bashkir poets and writers.*

*Key words: text, kultural orientation, dialogue of cultures, complex analysis, questioning.*

Работа над проблемой развития интереса к русскому языку идет по многим направлениям. Одно из них связано с включением в процессе обучения эмоционального фактора. При изучении русского языка большую роль в этом плане может играть знакомство с образными средствами.

Изучение тем «Многозначные и однозначные слова», «Прямое и переносное значение слова» в разделе «Лексика» дает возможность познакомить учащихся с метафорой как одним из случаев переносного употребления значения слова. Эту работу можно провести за счет уроков развития речи.

Мы рекомендуем проводить работу над метафорой в соответствии с теми этапами обучения, которые выделяет Т.В. Напольнова, в зависимости от того, с каким языковым материалом имеют дело учащиеся, – готовым или с таким, который надо изменить или создать [Напольнова 1983: 12-13].

На **1 этапе** учащиеся воспринимают, анализируют готовый языковой материал. Это основа формирования умений. Работа ведется в основном по образцу и создает базу для выполнения более сложных заданий на следующем этапе.

На **2 этапе** осуществляется выбор языковых средств по известному образцу в связи с изменением данного языкового материала. Это способ-

ствует совершенствованию логики мышления учащихся, формирует умение применять знания и навыки в разных ситуациях.

**3 этап** – этап обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием предложений, текстов и т.д., когда осуществляется частично поисковая и поисковая деятельность.

Начинать работу с метафорой необходимо с закрепления сведений о прямом и переносном значении слов, тем более, что переносное употребление слов является ведущим средством создания выразительности речи.

На 1 этапе знакомства учащихся с прямым и переносным значениями слов полезны задания на распределение, т.к. такие упражнения учат оперировать сходными и противоположными признаками, развивают логическое мышление. Дифференциация материала нужна для полного усвоения изучаемого и для создания проблемной ситуации.

Пример такого упражнения:

Выписать отдельно: 1) слова и выражения, имеющие прямое значение и 2) слова и выражения, имеющие переносные значения:

А) **Свет** лампы. **Свет** науки.

**Корень** зла. **Корень** сосны.

Б) **Железный** характер. **Железный** мост.

**Твердая** порода. **Твердое** решение.

В) **Клеймить** изделие (ставить клеймо). **Клеймить** позором.

**Молоть** зерно. **Молоть** вздор.

В связи с изучением многозначности слов учителю необходимо предусмотреть задания, которые предупредили бы такую речевую ошибку, как выделение слова за пределы устойчивых сочетаний.

С этой целью можно предложить учащимся проанализировать использование глагола **взять** в следующих предложениях из «Сказки о мертвой царевне» А.С. Пушкина:

– В тайне зеркальце **взяла**

И вопрос свой задала.

– Тут ее тоска **взяла**

И царица умерла.

В первом предложении указанное слово употребляется в значении «захватывать рукой, принимать в руки», глагол не ограничен в своем употреблении (значение свободное).

Во втором – глагол **взять** имеет переносное значение «овладеть, овлаживать» и может сочетаться с названиями далеко не всех чувств (имеет связанное значение). Можно сказать: **зло взяло, сомнение взяло**, но нельзя – **радость взяла, любовь взяла**.

Семантические наблюдения над использованием устойчивых словосочетаний в речи с метафорическим смыслом и обычных метафор будет стимулировать употребление учащимися изобразительно-выразительных средств в собственной речи. Для таких наблюдений берем отрывок из стихотворения Д. Кедрина «Скинуло кафтан зеленый лето».

Задание: найти метафоры и определить основу для сходства:

*Скинуло кафтан зеленый лето,  
Отсвистели жаворонки влпасть.  
Осень, в шубу желтую одета,  
По лесам с метелкою прошлась.*

Зеленый кафтан – это зеленые листья, желтая шуба – желтые листья. Причем, и лето, и осень наделяются признаками живого существа, совершающего определенные действия: *скинуть, пройтись*. Сходство основано на том, что летом листья одевают дерево, как кафтан. Осенью они желтеют и, как шуба, покрывают леса.

В указанном отрывке учащиеся столкнулись с олицетворением (метафору содержит глагол, обозначающий действие живого существа, но относящийся к неодушевленному предмету).

Несколько усложненные задания по изучаемой теме на 3 этапе, этапе обучения творческому использованию языковых средств в связи с созданием предложений, могут выглядеть так:

1) Слово **земля** имеет следующие значения:

1. Третья от солнца планета, вращающаяся вокруг своей оси и вокруг солнца.

2. Суша, земная твердь.

3. Верхний слой коры нашей планеты, поверхность.

4. Рыхлое, темно-бурое вещество, входящее в состав коры нашей планеты.

5. Страна, государство, Родина.

6. Территория с угодьями, находящаяся в чьем-либо владении, пользовании.

Укажите, какое из этих значений имеет слово земля в приведенных ниже предложениях. С остальными – придумайте свои примеры:

– *Он бьет хвостом по **земле**, но не поднимает головы: Дивный давно привык к моим уходам на рассвете.*

– *Неужели мы должны любить свою **землю** только за то, что она богата, что дает обильные урожаи и природные ее силы можно использовать для нашего благосостояния.*

– *На первый взгляд – это тихая и немудреная **земля** под неярким небом.*

– *Но чем больше узнаешь ее, тем все больше, почти до боли в сердце, начинаешь любить эту обыкновенную **землю**.*

(К.Г. Паустовский «Мещерская сторона»)

В первом предложении существительное земля употребляется в значении «верхний слой коры нашей планеты, поверхность», а в остальных – «страна, государство, Родина».

С другими значениями ребята конструируют свои предложения:

составить предложения со следующими словосочетаниями: *дырявая память, танцующий почерк, горький смех, волчий аппетит, орлиный взор.*

Таким образом, система упражнений при изучении образных средств на уроках русского языка и их практическое применение помогут решить

проблему повышения культуры речи учащихся и воспитать интерес к изучению русского языка.

### *Литература*

Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М., 1983. – С. 12-13.

**Арзеева С.Т.**

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

#### **THE FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES IN FOREIGN LANGUAGE CLASS**

*The problem of the formation of the spiritual and moral qualities in foreign language class is investigated in the article. These qualities should be formed through the reading of the text. The rules of teacher's behavior are also discussed in the article.*

*Key words: formation, spiritual and moral qualities, the reading of the text.*

Практика убедительно доказывает, что недостаточное внимание к воспитательной функции обучения сказывается не только на искажённом отношении к учёбе, но и к жизни в целом; у учащихся формируются негативные качества личности. Бывает и так, что ученик обладает большим объёмом знаний, но морально не устойчивый или агрессивный, он может стать значительной угрозой обществу. Как говорил К.Д. Ушинский: «Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда не приносящая». Учитель всякий раз, входя в класс, так или иначе, воспитывает своих питомцев – либо в соответствии с определённой выбранной позицией, либо в духе безразличия к происходящему вокруг. А если считать, что школьникам вряд ли стоит задумываться над этим вопросом, то всё равно или рано или поздно жизнь заставит – или стать винтиками глобального социального механизма, или плыть по течению.

Программа развития воспитания в системе образования среди ряда приоритетных направлений отдаёт должное «приобщению детей к чтению литературы как одному из наиболее действенных средств воспитания юного гражданина, формированию духовно-нравственных качеств». Я согласна с этим и считаю, что чтение текстов на иностранном языке предоставляет огромные воспитательные возможности, если, как говорила И.Л. Бим «Иностранный язык используется как средство для приобщения учащихся к духовной культуре других народов, если он выступает как

способ познания действительности, как способ самопознания и самовыражения личности в процессе обучения».

Однако, организуя «встречу» учащихся с текстами, я столкнулась с такой проблемой, что нередко ученики подходят к прочтению не с позиции ценностного осмысления, но как к очередной информации, которую можно потребить, либо как к учебному тексту, который необходимо «разобрать по составу». Для преодоления этой неверной установки учителю необходимо создать ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от учащихся понимания её смысла. Чтобы побудить учащихся к чтению, надо сам процесс чтения представить как чудо – показать в знакомом незнакомое, в обычном необычное, изумить таящимся в нём богатством возможностей.

Среди стимулов к чтению ведущим является тот, где деловые мотивы (учёба, победа в конкурсе, успешная самореализация в новых жизненных условиях) трансформируются в мотив личностный, затрагивающий душу. Поскольку, как говорил В.А. Сухомлинский, «чтение становится могучей воспитательной силой благодаря тому, что, увлекаясь моральной красотой, стремясь подражать, человек начинает думать о себе, оценивать свои действия и поступки, измерять себя определённой мерой моральности».

Как правило, работа над текстом организуется посредством серии предтекстовых и послетекстовых заданий. К примеру, материал УМК «English» автора Верещагиной И.Н., по которому работает наша гимназия, предоставляет преподавателю английского языка возможность вариативно и избирательно работать по развитию ценностных ориентаций у учащихся, нацеливать на творческое выполнение заданий. Многие тексты содержат такие задания, которые помогают учащимся приобрести объективный и личностный смысл понятий добра и зла, равнодушия, честности, справедливости, совести. Такие упражнения, которые апеллируют к чувствам и эмоциям учащихся, побуждают их к выражению собственного мнения, оценки, стимулируют развитие ценностных ориентаций, способствуют ценностному осмыслению текста и явлений действительности.

Работе над отрывками из художественных произведений, как правило, предшествует знакомство с биографиями выдающихся писателей, творческий путь которых демонстрирует такие качества личности как упорство, смелость мышления, креативность, самокритичность, стремления добиться успеха. Всё это также определяет набор моральных ценностей, составляющих культурную основу развитой личности, приобщает нравственной культуре, расширяет его образовательные горизонты, соединяя его с окружающим миром в процессе воспитания средствами предмета.

Наблюдая за детьми, со временем замечаешь, что характер детей становится всё более зрелым, если мы, несмотря на занятость, уделяем им достаточно времени, чтобы снова и снова вести беседы о духовности и

характере. Стремление к духовности и выработки характера я пытаюсь развивать в ребёнке следующими способами:

1. Стараюсь быть примером для своих учеников. Чтобы они видели, каковы мои жизненные принципы, ценности и как я следую им в своей жизни. Если же жить по принципу – «Делай, как я говорю, но не повторяй моих поступков», то все благие намерения обречены на провал.

2. Если я совершила ошибку – словом или делом, большую или маленькую, то признаю её, не боюсь извиниться за неправильное слово или действие, объясняя ребёнку, что именно было неверно. Я уверена, что этим самым можно завоевать его уважение. Дети никогда не забывают подобных поступков.

3. При чтении историй, рассказов или просто текстов, стараюсь обратить внимание детей на те из них, которые иллюстрируют мои жизненные ценности.

4. Стараюсь не упускать «внеплановых возможностей». Если появляются обстоятельства, в которых ярко проявляется определённый нравственный принцип, рассказываю об этом детям. Причём не ограничиваюсь теми случаями, когда ребёнок что-то сделал не так и я его наказываю или журю.

5. Если ребёнок поступает правильно и хорошо, не стесняюсь хвалить его перед другими людьми. Когда же я журю или наказываю его, то стараюсь делать это без свидетелей.

Работая с детьми, приходится сталкиваться с множеством проблем, для решения которых приходится, прежде всего, работать над собой, своим мировоззрением. Вот одна из этих проблем: Почему после объяснения нового материала учащиеся усваивают его по-разному, ведь учитель объяснял его для всех одинаково? Вначале своей работы я часто задавала себе этот вопрос и не могла найти правильный ответ. Иногда я злилась на учеников, но чаще всего на себя, что это я сама не умею правильно объяснить. Это не давало мне испытывать удовлетворение от своей работы. Однажды в Библии я прочитала притчу, которая помогла мне разобраться в этой ситуации.

«Слушайте: вот, вышел сеятель. И, когда он сеял, случилось, что иное упало при дороге, и налетели птицы и поклевали то. Иное упало на каменистое место, где немного было земли, и скоро взошло, потому что земля была неглубока. Когда же взошло солнце, увяло и, как не имело корня, засохло. Иное упало в терние, и терние выросло, и заглушило семя, и оно не дало плода. И иное упало на добрую землю и дало плод, который взошёл и выросло, и принесло иное тридцать, иное шестьдесят, и иное сто».

Сеятель сеет слово. Посеянное при дороге означает тех, в которых сеется слово, но они даже не слышат его. Подобным образом и посеянное на каменистом месте означает тех, которые, когда услышат слово, тотчас с радостью принимают его, но не имеют при себе корня и не постоянны, забывают его. Посеянное в тернии означает слышащих слово, но в которых заботы века сего, обольщение богатством и другие пожела-

ния, входя в них, заглушают слово, и оно бывает без плода. А посеянное на доброй земле означает тех, кто слушает слово и принимают, и приносят плод, один в тридцать, другой в шестьдесят, иной во сто крат. Из этой притчи я поняла, что плод зависит не только от сеятеля и семени, но и от почвы. И то, как ученик воспринимает материал, зависит не только от него самого и от учителя, но и от «почвы», в которой он растёт. Почвой в данном случае является его окружение, прежде всего это его семья, друзья и наследственность. Это помогло мне взглянуть на эту ситуацию другими глазами. Я перестала осуждать учеников и злиться на себя. Но я также поняла, что если упорно работать, то и в пустыне можно вырастить сад, а если ухоженный сад оставить без присмотра, то он зарастёт. К нам приходят дети с разной «почвой» и мы должны обрабатывать эту почву, какой бы она не была, любя этих детей без всяких условий. Ведь только «любовь, – как говорил апостол Павел более двух тысяч лет тому назад, – долготерпит, милосердствует. Любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует. Не ищет своего, не раздражается. Не мыслит зла. Не радуется неправде. А сорадуется истине; Всё покрывает, всему верит, всего надеется, всё переносит».

**Аширова А.Т., Карабаева К.А.**

*(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)*

### **ЗНАЧЕНИЕ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ В ПОПОЛНЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СТУДЕНТОВ**

#### ***THE ROLE OF THE WORK WITH THE TEXT IN THE IMPROVEMENT OF THE STUDENTS' LEXICON***

*In the article it is stated that the work with the text takes a special place in the improvement of a lexicon of students and is the main source of word-formation.*

*Key words: work with the text, word-formation.*

Работа над текстом – фундамент развития языка, имеющий огромное значение при ознакомлении с новыми словами, раскрытия смысла ранее знакомых и малопонятных слов. Наряду с этим, в ходе работы над текстом дается материал для составления предложений, связной устной речи, рассказов и сочинений.

Ученые-методисты М.Т. Балакаев, А.Р. Прудникова, уделяя особое внимание методу упражнений, писали: «словарные и лексические упражнения различать трудно. Они взаимосвязаны. Потому что их основа – работа над словом». Устные и письменные упражнения предназначены для непосредственной практической работы. Выполняя такую работу, студен-

© Аширова А.Т., Карабаева К.А., 2012

ты развивают чувства языка, учатся правильно понимать значение слова, вырабатываются навыки и умения в составлении словосочетаний, предложений, изложений и сочинений.

Работа над текстом – это разновидность развития языка, применяемая во всех сферах учебно-воспитательной работы. Развитие речи у студентов происходит при чтении стихов, рассказов, басен, пословиц и поговорок, эссе и др. произведений. Работа над текстом тесно связана с пополнением словарного запаса студента. Знание языка и освоение его грамматического строения дает возможность студентам высказывать свои мнения, задавать вопросы, делать выводы, отмечать взаимосвязи между предметами и явлениями.

Вместе с тем, работа над словом приучает студента к точному мышлению, развитию его творческих способностей, направлена на обеспечение единства содержания и формы речи. Богатство языка – богатство общества, достояние каждой личности. Именно поэтому, в целях обогащения словарного запаса студентов, работа над текстом имеет огромное значение.

Недостаток словарного запаса затрудняет студента точно и системно выражать свои мнения в письменном и устном виде.

Язык – ценное историческое наследие народа. Сохранить его в чистом виде и довести до будущего поколения, расширить самосознание и кругозор молодежи, помочь точно мыслить с соблюдением норм литературного языка – особо важная миссия.

«Культура языка – это не только учтивая, вежливая устная и письменная речь, но и искусство точного, четкого высказывания, грамотность и вытреннированность в разговорной речи», – писал профессор М. Балакаев. Если культура языка – русло полноводной реки, то устная и письменная речи – его главные отроги. Для пополнения словарного запаса студентов необходимо постоянное развитие кругозора и обогащение словарного запаса. Методов, направленных на развитие мыслительных способностей и обогащения языка множество. Один из них – это работа над текстом.

Для ознакомления с новыми словами, раскрытия значений ранее знакомых и малопонятных слов работа над текстом имеет огромное значение, помогает развитию устной связной речи, составлению рассказов и сочинений.

Работа над текстом не ограничивается разъяснением словооборотов и понятий. Она тесно связана с работой над образованием новых понятий, установлением новых свойств предмета, над наблюдениями новых явлений. Такой процесс работы развивает у студентов кругозор, речь, эстетические качества. Если студент использует разученные слова в своей разговорной речи, то это способствует развитию мышления. Об этом писал Л.Н. Толстой: «Если ребенок применил хоть раз разученное слово в своей разговорной речи, то это слово будет являться уже его собственностью». Это означает, что студент, использующий слово, знающий точное

его значение, сможет, несомненно, самостоятельно составлять предложения и использовать их в речи.

В процессе последовательной и системной работы с текстом студент может достичь успеха.

Источники обогащения словарного запаса – тексты, упражнения, задания, а также жемчужины устного народного творчества – пословицы, поговорки, загадки, скороговорки. Чтобы содержание текста было правильно понято студентами, нужен постоянный и внимательный контроль за словарной работой; в тексте не должно быть ни одного слова, словооборота с непонятным значением. Пояснение значений слов и понятий должно проводиться последовательно: подготовительная работа к тексту, во время работы над текстом и после прочтения текста, тогда как при работе со стихотворениями пояснение слов проводится до или после прочтения стихотворения. Точнее сказать, пояснение слов, затрудняющих полное восприятие содержания текста, проводится во время подготовительного этапа. Пояснение словосочетаний, синонимов, антонимов, многозначных слов можно провести после полного прочтения текста во время разбора содержания текста.

Итак, при подготовке к работе с текстом на первом этапе преподаватель выделяет слова, необходимые для раскрытия содержания текста, затем слова которые нужно уяснить во время чтения, и на последнем этапе даются слова для активного усвоения.

По мнению психологов, основное требование при словарной работе – постоянное совмещение значения слова с образом, возникающим в сознании т.к., если в сознании значение слова не вызывает соответственно четкого образа, то совместимости не может быть.

Существует множество методов раскрытия значений слов. Например, можно наблюдать или показать явления или события, организовать экскурсию, использовать предметы или предметные картинки, использовать синонимы при помощи вопросов, какими словами можно было бы заменить это слово? Как можно сказать иначе (по-другому?) привлечь студентов к подбору синонимов.

Морфологический разбор состава слов тоже может иметь огромное значение. Даже при помощи пояснительных справок можно раскрыть значение слова.

Для объяснения абстрактных понятий приводятся примеры, факты из повседневной жизни, рассказы. Например, слова: щедрость, постоянство, мужество, героизм и милосердие можно пояснить такими способами. В разъяснении значений слов использование технических средств, интерактивной доски приносит огромную пользу.

Важное значение в развитии речи имеет применение образных средств художественной литературы.

В художественных произведениях встречаются очень много образных слов с переносными значениями. Чтобы разъяснить такие слова,

нужно выбрать из текста образные слова, словосочетания, пояснить их значения с помощью вопросов, представить их в воображении, помочь использовать эти слова в своих рассказах, контролировать правильность интонации, выразительность чтения, выполнять упражнения на подбор сравнений и эпитетов.

В любом языке его лексическое богатство и выразительность может отражаться в синонимах. А казахский язык очень богатый язык на синонимы.

Главное в работе над текстом – активизация в речи усвоенных слов. Для этой цели систематически даются специальные упражнения, например, составление словосочетаний с новыми словами, составление предложений, небольших рассказов, близкие по содержанию тексту и др.

Новые слова, используемые студентом в разговорной речи способствуют углублению и расширению знаний студента. Знающий точное значение слова, уместно его использующий студент, сможет самостоятельно составлять предложения и мастерски использовать в своей речи. Студент должен уметь не только устно выражать свои мнения, но и грамотно излагать их на письме. Владеющий грамматикой и синтаксисом сможет правильно составлять словосочетания и предложения. Учась строить словосочетания и предложения, студент учится применять языковые факты особенно синонимический ряд, правильно подбирать слова. Только тогда изложения и сочинения у изучающего язык студента будут соответствовать нормам грамматики, развивается речь. Устная речь развивается при чтении книг, пересказов, тогда как при выполнении письменных работ учатся применять свои знания на практике. Каждая из этих работ способствует, благодаря слову, точному мышлению, развитию творческих способностей студента, направлена на создание единства содержания и формы речи.

Устные и письменные работы, соответствующие методико-дидактическим принципам, дают возможность развить мышление и речь студента.

Язык – ценное историческое наследие народа. Сохранить его в чистом виде и довести до будущего поколения, расширить самосознание и кругозор молодежи, помочь точно мыслить с соблюдением норм литературного языка особо важная миссия.

Главная цель в этом – привитие культуры речи, формирование остроречливой, искусственной речи. В связи с этим, работа над текстом должна быть организована творчески разносторонне: необходимо совершенствовать навыки разговорной речи, дискуссионной.

Работа над текстом – главный показатель развития речи. Это психологическая, педагогическая и лингвистическая задача, требующая тщательного последовательного исследования. Развитие речи – разносторонний процесс, охватывающий и обогащение словарного запаса, и развитие мышления, и развитие навыков правильной речи.

Одно из путей совершенствования мышления и обогащения языка – проведение работы над текстом.

Работа над текстом не ограничивается разъяснением словооборотов и понятий, она тесно связана с работой над образованием новых понятий, установлением новых свойств предметов над наблюдениями новых явлений. Такой процесс развивает кругозор студентов, речь, эстетические качества.

### *Литература*

1. Артыкова Т.М. Педагогические условия формирования учебной языковой среды при обучении государственному языку. – Алматы, 2003. – 176 с.
2. Жарықбаев Қ. Психология. – Алматы: «Білім», 1993ж.
3. Құрманалина Ш.Х., Мұқанова Б.Ж. Педагогика. – Астана: «Фолиант», 2007ж.
4. Әбілқаев Ә., Құлмағамбетова Б. Қазақ тілін оқыту. Әдістемелік нұсқау. – Алматы, 1984ж.
5. Әлімжанова Д., Маманов Ы. Қазақ тілін оқыту методикасы. – Алматы, 1965ж.

**Баязитова Р.Ф.**

*(Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в г. Мелеуз, Республика Башкортостан)*

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

#### ***PROFESSIONAL TREND IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION***

*The necessity of implementing the principle of professional training at non-linguistic departments of the higher schools is grounded in the article.*

*Key words: vocational training, professional trend, integrated course.*

При обучении в вузе иностранный язык часто рассматривают как предмет общекультурного цикла, служащий расширению кругозора студентов и выполняющий, таким образом, только общеобразовательную функцию. Возможно, этим объясняется тот факт, что 25% обучаемых имеют низкий уровень сформированности интереса к данной дисциплине и лишь 4% – высокий. Однако современная жизнь предъявляет новые требования к знанию иностранного языка. Хотя конечной целью обучения в вузе является подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности, но вследствие развивающихся и крепнущих международных контактов в области науки, техники и культуры, а также расширения сотрудничества Рос-

сии с зарубежными странами, практическое овладение иностранным языком стало одной из важнейших характеристик квалифицированного специалиста любого профиля. Роль иностранного языка изменилась, сегодня из учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Поэтому в современных условиях крайне необходимо вооружение выпускников прочными знаниями иностранного языка, умениями свободно общаться на нем в целях установления профессиональной коммуникации. Согласно проведенному исследованию большинство опрошенных признаёт роль иностранного языка для общей культуры, расширения кругозора, развития мышления; многие подчёркивают своё желание познакомиться с культурой стран изучаемого языка. Но при этом нельзя выпускать из виду функцию иностранного языка как средства формирования профессиональной направленности, то есть интереса к своей будущей профессии и стремления получить знания по возможно большому количеству коммуникационных каналов, одним из которых в таком случае становится владение иностранным языком. В настоящее время при обучении иностранному языку в неязыковом вузе необходимо переходить от овладения им как суммой грамматики и лексики в рамках определённой профессиональной области к его практическому использованию специалистами разных профилей. Если раньше содержание курса иностранного языка в неязыковом вузе рассматривалось как усложняющее понимание профессионального содержания в процессе иноязычного обучения, то сегодня грамотно представленное предметно-понятийное содержание иноязычного обучения вооружает студента новой информацией и тем самым доказывает, что язык может быть средством приобретения новых профессиональных знаний. Достижению этой цели будет способствовать оптимальная организация всего учебного процесса, в первую очередь – содержание самого учебного материала, его направленность, а также методы введения этого материала и формы взаимодействия обучаемых и преподавателя в учебном процессе. Ведущий грамматико-переводной метод обучения иностранному языку должен меняться на структурно-функциональный, а затем и проблемно-коммуникативный метод, в основе которого лежит ориентация на профессиональную коммуникацию.

Значение профессиональной направленности подтверждает сделанный ранее вывод о том, что профессионально ориентированный материал является важным стимулом познавательного интереса к иностранному языку. Ведь своеобразие предмета «иностранному языку» заключается в том, что в ходе его изучения студенты приобретают не знания основ науки, а формируют умения и навыки пользоваться чужим языком как средством получения новой полезной информации. Принцип профессиональной направленности учебного материала становится особо актуальным в вузах неязыковых специальностей, где овладение иностранным языком преследует решение задач, связанных с будущей специальностью.

Как уже отмечалось, профессиональная направленность в обучении иностранному языку будет достигнута только в том случае, если полученные знания можно использовать в профессиональной деятельности. В данном случае речь идёт об интегрировании иностранного языка со специальными предметами. Интеграционный подход занимает одно из ведущих мест в ряду приоритетов современного языкового образования. Интегрированный учебный курс представляет собой объединение нескольких учебных дисциплин в один предмет, при этом круг обсуждаемых вопросов может касаться различных научных областей. В данной ситуации преподаватель иностранного языка перестаёт быть узким специалистом и обязан разбираться в тех науках, которые требует интегрированное занятие. Чтобы изучение иностранного языка было целесообразным, интегрированный курс должен способствовать решению профориентационных задач. Для достижения этой цели необходимо отобрать языковой материал и определить адекватные методы обучения, то есть создать, таким образом, курс языка, спроектированный для неязыкового вуза с учётом специфики факультета.

#### **Литература**

1. Верещагин Е.М. Язык и культура. – М.: Русский язык, 2000.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003.

**Валикова И.В., Столярова С.В.**

*(Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права,  
Республика Башкортостан)*

#### **РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

#### **THE REALIZATION OF THE COMPETENCE PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGES' TEACHING**

*The article concerns the modern education paradigm; it also analyzes general ideas of this paradigm in the reality of new educational standards.*

*Key words: competence, competency, paradigm, education model.*

Очевидно, что технологические и информационные изменения в мире и в развитии различных сфер человеческой деятельности происходят настолько стремительно, что однажды полученное хорошее образование сегодня уже не может стать гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и развития.

© Валикова И.В., Столярова С.В., 2012

В традиционной модели обучения хорошим учеником считался послушный и исполнительный ученик, выполняющий все задания учителя в срок, следующий предложенным инструкциям и правилам без лишних вопросов. Условия современной жизни выдвигают на первый план не исполнительность, а инициативность, поскольку данная черта личности скорее может гарантировать успех в жизни, мобильность, готовность к решению различного рода проблем. Очевидно и то, что инициативность надо не просто поддерживать, но и целенаправленно, последовательно формировать.

Безусловным достижением новых стандартов общего среднего образования для России можно считать введение единых подходов к определению минимальных требований к уровню обученности учащихся по различным предметам школьного цикла. В них выделяются три компонента:

- знания;
- умения применять полученные знания в учебной и реальной деятельности;
- владение способами познавательной деятельности. (2)

Такой подход к разработке содержания изучения предмета в ряде случаев представляет серьезные затруднения для разработчиков предметных концепций. Однако именно такая постановка задач для авторов программ, учебников и учителей по всем учебным предметам способна обеспечить желаемый переход от механического запоминания подчас разрозненных знаний к активным и лично значимым действиям по их усвоению, а значит и к последовательному академическому, творческому, духовному развитию личности. Именно в таком контексте обучения становится возможным формирование всех базовых компетенций, без которых выпускник чувствует себя незащищенным в реальном мире современных профессий, не может адаптироваться к условиям «взрослой» жизни.

Как можно заметить, современная цель обучения иностранным языкам не сводится лишь к формированию языковых навыков и речевых умений. Компетентностный подход расширяет прагматическую составляющую цели обучения: в процессе обучения языку учащиеся *развивают свою коммуникативную компетенцию, посредством которой происходит формирование остальных ключевых (на профильном этапе обучения) и самых элементарных основ профессиональных компетенций с целью решения задач социальной деятельности в ее различных сферах* [Бим 2007: 159–160].

В рамках предмета «Иностранный язык» представляется возможным развивать ключевые компетенции, нацеливая студентов на выполнение соответствующих видов коммуникативной деятельности. Ключевые компетенции формируются в процессе развития коммуникативной компетенции и в условиях взаимодействия всех четырех компонентных содержания обучения иностранному языку: материального, идеального, процессионального и ценностно-ориентированного. Так, первая компетентностная область формируется у студентов за счет работы с текстами, отражающими актуальные социально-культурные реалии общественной жизни, за

счет обсуждения проблемных вопросов на основе этих текстов и создания собственного речевого продукта.

Вторая область компетенций формируется также благодаря различным формам работы, а кроме того, за счет обучения студентов использованию различных медиа-средств: печатных, эфирных, электронно-интерактивных.

Третья область компетенции формируется в процессе обучения студентов самостоятельной работе с учебной литературой, справочниками, а также за счет создания условий, которые обеспечивают развитие у учащихся способности и готовности самостоятельно ставить перед собой конкретные учебные задачи, определять оптимальные пути их достижения, самостоятельно анализировать и оценивать собственные успехи.

Подводя итоги, можно сказать, что компетентностный подход, наряду с личностно ориентированным, являясь ведущей образовательной парадигмой в методологическом плане, оказывает влияние на основные компоненты системы филологического образования.

### **Литература**

1. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. – М.: ИНЭК, 2007. – С. 156-163.

2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ (русская версия), 2003.

**Воробьева К.В.**

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

### **РЕАЛИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ЦЕЛИ ПОСРЕДСТВОМ ЗАГАДОК, ПОГОВОРОК, ПОСЛОВИЦ И ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

#### **REALIZATION OF THE AIM OF DEVELOPING THROUGH RIDDLES, SAYINGS, PROVERBS AND GAMES AT ENGLISH LESSONS**

*The article is about the realization of the aim of developing through riddles, sayings, proverbs and games at English lessons. Special attention is paid to age peculiarities of children and different stages of a lesson.*

*Key words: English lesson, riddles, sayings, proverbs.*

Профессия учителя предполагает не только обучение и воспитание детей, но и развитие их творческого потенциала, логического мышления, памяти и т.д. Несомненно, для успеха в своем деле учитель должен обладать большим запасом знаний по предмету, по методике преподавания его. Но не менее важная вещь – заинтересованность учащихся в предме-

те. В данной статье мы приводим примеры заданий, которые не только пробуждают интерес к изучению иностранного языка, но помогают реализовать развивающую цель в процессе обучения.

Развивающая цель включает в себя множество компонентов, при осуществлении которой учитель должен: способствовать развитию логического мышления учащихся, улучшать их память, умения правильно обобщить данные и делать выводы, развивать умение сравнивать, анализировать, сопоставлять факты и события, развивать наблюдательность и внимание.

Одной из важных задач является знакомство с культурой страны изучаемого языка. Здесь большую роль играют пословицы и поговорки, разнообразие которых помогает использовать их на любых этапах урока, при изучении различных тем. Например, на основе следующих поговорок можно показать употребление сравнительных конструкций: *as black as a crow, as busy as a bee, as good as a gold, as like as two peas, as merry as a cricket.*

Не менее полезным и интересным упражнением может быть работа с пословицами. Знакомясь с новыми пословицами, ребята, во-первых, переводят и стараются понять их смысл, во-вторых, подбирают наиболее подходящие русские эквиваленты. Следовательно, они сравнивают, развивают воображение и логику, тренируют память.

Большое внимание на уроках уделяется лексическому материалу. При этом особенно важно не только вводить новые слова, но и активизировать уже изученные. Пример упражнения, которое помогает этого достичь, развивая логику, мышление, может быть следующим:

*Put the words into gaps and make the sentences correct:*

4 s \_\_\_ in a y \_\_\_. (seasons, year)

30 d \_\_\_ in S \_\_\_. (days, September)

32 t \_\_\_ in a m \_\_\_. (teeth, mouth)

26 l \_\_\_ in the E \_\_\_ a \_\_\_. (letters, the English alphabet)

50 s \_\_\_ on the A \_\_\_ f \_\_\_. (stars, the American flag)

88 k \_\_\_ on a p \_\_\_. (keys, piano)

206 b \_\_\_ in the h \_\_\_ b \_\_\_. (bones, human body)

Необходимо дополнить предложения, подобрав подходящие слова (в скобках даны ответы). В данном задании лексика абсолютно из различных сфер жизни, поэтому ребята ещё и включают в работу свою фантазию.

Особое внимание хочется уделить загадкам. Их можно использовать не только в младшей и средней школе, но и в старших классах. Ниже даны примеры загадок, которые подходят для старшеклассников (в скобках даны ответы):

*What has a neck, but no head? (A bottle)*

*What kind of can never needs a can opener? (A pelican)*

*What driver doesn't have a license? – У какого водителя нет водительских прав? (Эта категория нелепых загадок на английском языке. Поэтому и ответ такой же: прав нет у отвертки. В чем же смысл? А по-английски отвертка – screwdriver).*



Данный тип загадок не прост для ребят, но в них можно найти много новой и интересной лексики. Неожиданные ответы наталкивают на нестандартные пути решения загадок, способствуют развитию воображения детей.

Использование игр и игровых приёмов на уроках иностранного языка помогает создать доброжелательную обстановку в классе, снять психологический барьер, повысить мотивацию к изучению языка. Например, «Слова наоборот» – игра, подходящая для ребят различного возраста. Задание выглядит следующим образом:

*Rearrange letters to make the words: balum (album), sereuma (measure), ntumitesm (instrument), accieginnisf (significance), iamekst (mistake), etinenrtmeatn (entertainment), pompanitent (appointment).*

Такая разновидность игры дает учителю возможность подбирать лексику по уровню сложности, а также по тематике, в зависимости от класса и возраста учащихся.

Приведенные выше виды игр, поговорки, пословицы, загадки – лишь небольшая доля того огромного множества заданий, которые учитель может реализовать в своей практике. Использование такого разнообразия дополнительного материала не только способствует развитию детей, углубляя их знания по английскому языку, но и позволяет учителю раскрыть свой творческий потенциал.

### **Литература**

1. Стайнберг, Дж. 110 игр на уроках английского языка. – Москва: Изд-во «Астрель», 2004.
2. <http://abc-english-grammar.com/1/riddles.htm>
3. <http://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/english-puzzle-can-you-guess-missing-words>.

**Галимова Г.В.**

*(Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в г. Мелеуз, Республика Башкортостан)*

### **ЛИНГВОГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ**

#### **LINGUISTIC HUMANITARIZATION OF BACHELORS OF ENGINEERING PROFILE TRAINING**

*In the article the problem of forming a social professional personality of bachelor of engineering according to the process of civilized development is researched.*

*Key words: interdisciplinary approach, the secondary language personality.*

Рассматривая духовно-творческие потенции специалиста с высшим образованием как главенствующие, во многом определяющие уровень его профессионального мастерства, педагоги вузов сталкиваются с необходимостью разработки и реализации основных принципов гуманизации высшего образования.

Путь обучения через междисциплинарный подход способствует формированию у студентов глобализации и нестандартности мышления, способности решать комплексные проблемы, возникающие на стыке различных областей, видеть взаимосвязь фундаментальных исследований, технологий и потребностей производства и общества, уметь оценить эффективность того или иного новшества, организовывать его практическую реализацию. В формировании специалистов, инженеров нового типа, гуманитарная подготовка затрагивает сущность их творческой деятельности не только в технической, но и в социальной, экологической и экономической сферах [Буланова-Топоркова 2002: 30].

Усиление гуманитарной подготовки студента в области знания иностранного языка является объективной необходимостью, которая определяет функционирование гибкой системы гуманитаризации инженерного образования. Внутри системы гуманитаризации образования функционирует подсистема лингвогуманизации, т. е. гуманитаризация образования средствами лингвистической подготовки, которая имеет свою структурную организацию, состоящую из целевого, содержательного и управляющего компонентов. Направленность данной системы определяется внешними и внутренними факторами. К внешним факторам относятся тенденции цивилизационного развития и стратегические потребности социума, к внутренним – образовательные потребности студентов и образовательные возможности вуза. Управляющий компонент включает в себя определение цели лингвистической подготовки студента, сформированное на основе системного анализа профессиональной деятельности будущего бакалавра; определение содержания образования, вытекающее из его целей; определение содержания обучения, способного реализовать поставленную цель, т. е. определение и разработка структуры процессов, в которых реализуется гибкая подсистема [Мальцев 2000: 82].

Когда мы говорим о профессионально-ориентированной вторичной языковой личности, мы имеем в виду формирование такой совокупности уровней речевой готовности, которая позволяет человеку максимально адекватно актуализировать себя интеллектуально и эмоционально как на рецептивном, так и на продуктивном уровне, то есть воспринимать и порождать тексты, соответствующие уровню его интеллектуального, эмоционального и профессионального развития. Из этого подхода следует, что лингвообразование в значительной мере способствует формированию социально-профессиональной личности бакалавра в области инженерного образования, отвечающей требованиям цивилизационного развития.

### Литература

1. Мальцев В., Уварова Н. Лингвогуманитаризация подготовки госслужащих. // Высшее образование в России. – №2. – 2000.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.

Данилова О.Ю.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ 1-4 КЛАССОВ

#### PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL BACKGROUND OF THE GAME METHODS USAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE THE PUPILS OF 1-4 FORMS

*This article explains the idea of the game as a method of teaching a foreign language, refers to the problems connected with teaching English language pupils of 1-4 forms.*

*Key words: game, the method, the method of learning, game activity.*

В современном обществе много внимания уделяется поиску новых форм, методов и приемов обучения. Современная школа нуждается в таких методиках обучения, которые могли бы не только качественно обучить, но и раскрыть личность человека, его творческий потенциал. Так же, современное обучение должно научить человека приспособляться к современной жизни, научить его быстро и правильно принимать решения, активно осваивать ситуации социальных перемен.

Современное обучение включает в себя, постоянное обучение школьников иностранному языку, в связи с этим учителя и методисты постоянно ищут резервы повышения уровня качества и эффективности обучения иностранному языку.

Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Многие ученые, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на эффективность использования игрового метода. Это объясняется тем, что в игре проявляются особенно полно, а порой и неожиданно способности любого человека, а ребенка в особенности.

Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятия решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти во-

просы обостряет мыслительную деятельность играющих. Но что касается детей, игра для них, прежде всего – увлекательное занятие. Этим-то она и привлекает учителей, в том числе и учителей иностранного языка [Зимняя 2008: 132].

Детская игра – понятие широкое. Это и игра по ролям, когда ребенок воображает себя летчиком, это и коллективная игра по заранее установленным правилам, где между играющими происходит в том или ином виде своеобразное соревнование. Также сюда относятся настольные игры, которые требуют сосредоточения внимания, подвижные, где больше требуется координация движений. Деление игр на индивидуальные и коллективные упорядочивает классификацию игр и облегчает их применение в разных ситуациях.

Несмотря на четкие условия игры и ограниченность используемого языкового материала, в ней обязательно есть элемент неожиданности. Услышав неожиданный вопрос, учащийся немедленно начинает думать, как же на него ответить. Поэтому для игры характерна спонтанность речи. Речевое общение, включающее в себя не только собственно речь, но и жест, мимику и т. д., имеет целенаправленность и носит обязательный характер.

Школьник – это "маленький взрослый", у которого начинаются формироваться важнейшие процессы. И очень важно, на наш взгляд, чтобы дети не чувствовали большую нагрузку школьной программы, а игра – способна помочь этому. В форме игровой деятельности можно всегда легко и быстро объяснить какой-то новый материал, отработать сложные моменты, разукрасить скучную рутинную ежедневную учебу, и что самое главное, заинтересовать детей в изучении английского языка с детства.

Начальный этап обучения представляет наиболее благоприятные возможности для формирования у школьников коммуникативно-познавательных потребностей и интересов, обеспечивающих положительную мотивацию учения. Младший школьный возраст в силу специфики ведущей для этого возраста деятельности-игры, позволяющей сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы, даёт возможность уже на раннем этапе реализовать коммуникативную направленность обучения. Обучение детей иностранному языку в 1–4 классах как первое звено в цепи непрерывного обучения создаёт базу для целенаправленного формирования иноязычных речевых механизмов на среднем и старшем этапах обучения. Очень важно с первых уроков вызвать у учащихся интерес к изучаемому предмету, сформировать мотивирующие аспекты для изучения английского языка, способствовать развитию всех видов речевой деятельности.

Начальный этап важен еще и потому, что от того, как идет обучение на этом этапе, зависит успех в овладении предметом на последующих этапах.

Кроме того, именно на начальном этапе реализуется методическая система, положенная в основу обучения иностранному языку, что с пер-

вых шагов позволяет учителю войти в эту систему и осуществлять учебно-воспитательный процесс в соответствии с ее основными положениями.

Как известно, построение начального этапа может быть различным в отношении языкового материала, его объема, организации; последовательности в формировании и развитии устной и письменной речи; учета условий, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс; раскрытия потенциальных возможностей самого предмета в решении воспитательных, образовательных и развивающих задач, стоящих перед школой [Амонашвили 2008: 32].

Учащиеся данного возраста характеризуются большой восприимчивостью к овладению языками, что позволяет им овладевать основами общения на новом для них языке с меньшими затратами времени и усилий по сравнению с учащимися других возрастных групп.

Об обучающих возможностях использования игрового метода известно давно. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным, но одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Игру, как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях: в качестве самостоятельного метода для освоения определенной темы; как элемент (иногда весьма существенный) какого-то другого метода; в качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения); при организации внеклассного мероприятия. При использовании игрового метода задача учителя состоит, прежде всего, в том, чтобы организовывать познавательную деятельность учащихся, в процессе которой развивались бы их способности, особенно творческие.

Игра, являясь развлечением, отдыхом, способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений, проявляемых в труде.

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач, таких как: создание психологической готовности учащихся к речевому общению; обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового материала; тренировку учащихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Игровая форма занятия создается на уроке при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стиму-

лирования учащихся. Ситуация может напоминать драматическое произведение со своим сюжетом, конфликтом и действующими лицами [Вятютнев 2010: 32].

Реализация игровых приемов и ситуация при урочной форме занятий происходит по основным направлениям: дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве ее средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Применение игры для развития навыков устной иноязычной речи – еще недостаточно изученная область педагогики. Не всякая игра (пусть самая живая и интересная) подходит для этой цели. Поэтому выбор нужной игры – одна из первоклассных задач преподавателя иностранного языка.

Основываясь на вышесказанном можно утверждать, что игра повышает трудоспособность и заинтересованность педагогов и учащихся, в отличие от монотонного исполнения определенных заданий. Но не стоит увлекаться, помня о том, что игра, не смотря на все ее положительные моменты, это только средство, метод учебной работы, а целью остается освоение материала и приобретение знаний [Бурдина 2009: 50-55].

#### *Литература*

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка школьниками // Иностранная литература в школе. – № 2. – 2008. – С. 52.
2. Бурдина М.И. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / М.И. Бурдина // ИЯШ. – 2009. – №3. – С. 50-55.
3. Вятютнев М.Н. Обучение иностранному языку в начальной школе // Иностранные языки в школе. – №6. – 2010. – С. 35.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей средн. школы / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2008. – 159 с.

Егорова М.А.

(МОАУ «Гимназия № 1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

### СПЕЦКУРС КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

#### AN OPTIONAL COURSE AS A WAY OF A FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE FORMATION

*Planning an optional course as a way of a foreign language competence formation is described in the article.*

*Key words: optional course, a foreign language, competence, formation.*

Согласно новому Федеральному Государственному Стандарту изучение иностранных языков самая главная цель: развитие иноязычной коммуникативной компетенции – формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтничном мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире.

Что же нужно для того, чтобы все задачи были решены успешно? Конечно, мотивация. Для того чтобы быть мотивированным, большинству из нас, хотя бы время от времени, нужно переживать успех.

Спецкурс является таким видом урока, где почувствовать свой успех чуть легче. Именно поэтому я выбрала тему спецкурса.

Любой спецкурс может быть предназначен для учащихся основной общей школы, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов с гуманитарной ориентацией и может стать одним из школьных профильно-ориентированных или факультативных курсов. Курс предоставляет дополнительную возможность для обогащения иноязычного коммуникативного опыта, расширения филологического кругозора, повышения общей и речевой культуры. Программа спецкурса имеет практическую направленность.

Составляя программу спецкурса, мы предполагали поставить перед собой и учениками и впоследствии решить следующие задачи:

1) расширение применения интерактивных и коммуникативных форм работы; приближение изучаемого материала к проблемам повседневной жизни;

2) усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования: достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний; направленность образовательного процесса не только на усвоение знаний, но и на развитие способов мышления, выработку практических навыков;

3) обеспечение знания на уровне функциональной грамотности одного иностранного языка и желание изучать другие иностранные языки;

4) развитие навыка самостоятельной работы учащихся;

5) усиление дифференциации и индивидуализации образовательного процесса;

6) развитие у обучающихся навыков рефлексии.

Как правило, спецкурс призван также развивать навыки исследовательской работы. Для этого в рамках курса широко используются проектные формы работы, совместное обсуждение проблем, подготовка сообщений и творческих заданий. Все это связано с формированием умений обобщать полученные знания, совершенствовать различные виды записи, делать устные и письменные сообщения и доклады.

Что касается спецкурса, мы можем строить урок так, как нужно нам и детям. На своих спецкурсах я уделяю очень большое внимание разговорной речи. Хочется отдельно сказать о грамматике разговорной речи. Разговорный язык до сих пор рассматривается в ряде случаев как «низший» вариант грамматической нормы, который оказывает пагубное воздействие на языковое воспитание, тогда как нормативная грамматика представляет собой «правильный» вариант. В результате грамматика разговорной речи остается до сих пор не до конца познанным явлением, а ее структура не всегда укладывается в классические каноны порождения высказывания. Вместе с тем без знания механизма действия разговорного языка затрудняется как изучение языка, так и обучение ему.

В данном учебнике ученики получали возможность попробовать себя в упрощенных разговорных способах выражения мысли. А это немало важно в наш век путешествий по всему миру. Мы можем наблюдать упрощенные способы построения диалога в речи наших учащихся, когда они пытаются объяснить не на уроке, а в естественной ситуации и при этом испытывают недостаток средств английского языка в общении с иностранцами. В таких ситуациях они используют коммуникативную стратегию упрощения высказывания, приближаясь (порой сами того не ведая) к разговорной грамматике: *Madonna? Know her? Like her? Good singer! Yes? Very much! Like her? Yes! And you?* Данный пример показывает, что разговорная грамматика как в родном, так и в иностранном языке является стратегией построения высказывания во всех случаях, когда нормативная грамматика оказывается либо излишней, либо недоступной.

На мой взгляд, будет полезно ознакомить учащихся (обучающихся по абсолютно любому УМК) с соответствующей стратегией построения высказывания и важным компонентом коммуникативной стратегии – упрощением фраз (напомню, что стратегическая компетенция есть важнейший компонент коммуникативной компетенции в целом). Простейшие конструкции могут состоять из одно-двух-трех слов и при этом адекватно выражать отношения между говорящими:

*Coffee? – No, thanks, headache.*

Saw you yesterday! – And what!

Tasty soup! – Oh, very tasty.

Данный пример показывает, что при овладении иностранным языком вовсе не обязательно перегружать оперативную память учащихся обилием сложных языковых сигналов, чтобы выразить всем понятные житейские мысли в нормальных для людей ситуациях. При этом обучаемые не только активно участвуют в полноценном межличностном общении, но и усваивают элементы нормального дискурса, то есть овладевают естественной структурой реплик.

Задания по аудированию так же предоставляют возможность прикоснуться к миру носителей языка, так как они могут быть представлены такими формами как радиопрограмма, интервью, диалог, рассказ или рекламное объявление, то есть на лицо аутентичность данного материала. Проверка понимания так же может осуществляться различными способами: putting ideas or pictures in order, matching, note-taking, multiple choice questions and identifying true/false statements.

Итак, какие же возможности предоставляет спецкурс не только в плане обучения английскому языку как предмету, но и в плане личного развития и становления? Очень широкие.

Ведущей деятельностью подросткового возраста, по мнению психологов, является интимно-личное общение со сверстниками. Именно оно играет особую роль в формировании специфической для этого возраста формы самосознания – чувства взрослости. Интимно-личное общение со сверстниками – качественно новая форма общения, основным содержанием которой выступает установление и поддержание отношений с другим человеком как личностью на основе морально-этических норм уважения, равноправия, ответственности. Развитие общения требует качественно нового уровня овладения средствами общения, в первую очередь речевыми.

Развитие рефлексии выступает как осознание подростком собственных интеллектуальных операций, речи, внимания, памяти, восприятия и управление ими.

В процессе обучения происходит включение обучающихся в проектную и исследовательскую формы учебной деятельности, что обуславливает развитие познавательных исследовательских универсальных учебных действий (умения видеть проблемы, ставить вопросы, классифицировать, наблюдать, проводить эксперимент, делать выводы и умозаключения, объяснять, доказывать, защищать свои идеи).

Таким образом, спецкурс является, наряду с уроком, тем видом работы, который помогает подойти к ребенку как к личности, развивает и совершенствует его, а так же решает задачи, поставленные перед нами новым Федеральным Государственным Стандартом.

**Журавлева Т.С.**

(МАОУ СОШ № 4 п. Приютово Белебеевского р-на,  
Республика Башкортостан)

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

### **USAGE OF PLAY TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS**

*The educational force of games when used at English lessons is discussed in the article. Classification of games is given here.*

*Key words: educational force, English lesson, game.*

Последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к английскому языку. Он признан языком профессионального общения в разных сферах деятельности. Самой главной задачей учителя является повышение мотивации к изучению английского языка. Кроме того, среди сложных задач общеобразовательной школы значится проблема совершенствования обучающей и воспитательной деятельности на уроках иностранного языка.

В наши дни учителя пересматривают арсенал воздействия на умы, волю, эмоции учащихся с целью их введения в богатый мир культуры и традиций страны изучаемого языка. Пересматриваются пути и способы формирования всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования, письма. Активизации учебного процесса, стимуляции познавательной деятельности способствует внедрение в процесс обучения, наряду с традиционными занятиями, игры и игровых моментов.

Об обучающих возможностях игр известно давно. Многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. И это понятно. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека, ребенка в особенности.

Обучающая роль игр заключается в том, что позволяет в игровой ситуации интенсифицировать процесс усвоения новых знаний, а положительные эмоции, возникающие в процессе игр, способствуют предупреждению перегрузки, обеспечивают коммуникативные и интеллектуальные умения. Л.Н. Артамонова указывает и на то, что «использование игр и игровых моментов на уроках способствует активизации познавательной и творческой деятельности учащихся, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность, позволяет преодолеть скуку в обучении иностранному языку; игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, сосредотачивают внимание на оттенках их значений; игра может заставить ученика вспомнить пройденное, пополнить свои знания» [Артамонова 2008: 36].

Игра – особо организованное занятия, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если ребенок будет при этом говорить на иностранном языке? Не таятся ли здесь богатые обучающие возможности? Дети, однако, над этим не задумываются. Для них игра прежде всего – увлекательное занятие и «путь к познанию в дополнение порой к скучным, однообразным, повторяющимся из урока в урок методическим приемам учителя» [Кувшинов 1993: 26]. В игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и деятельность, благодаря участию в которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным. Игра активизирует познавательную деятельность на всех стадиях изучения нового материала, используя возможности методических приемов, направленных на изучение английского языка. В игре все равны. Она сильна даже слабым ученикам. Более того, слабый по языковой подготовке ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются порой более важными, чем знание предмета. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение сильности заданий – все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения [Петричук 2008: 38]. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения – "оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми". Следовательно, «обучение бывает более эффективным, если все участники активно вовлечены в процесс игры» [Бирюкова 1997: 139].

С точки зрения организации словесного материала игра не что иное, как речевое упражнение. Ее так же рассматривают как ситуативно-вариативное упражнение, где создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия [Стронин 1984: 4].

Игры можно разделить на два раздела.

Первый раздел составляют грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствующие формированию речевых навыков [Петричук 2008: 37]. Грамматические игры создают возможность для перехода к активной речи учащихся. Известно, что тренировка учащихся в употреблении грамматических структур, требующая многократного их повторения, утомляет ребят своим однообразием, а затрачиваемые усилия не приносят быстрого удовлетворения. Игра – мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка, «универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увле-

кательное и любимое учащимися занятие» [Петричук 2008: 38]. За грамматическими следуют лексические игры, логически продолжающие «строить» фундамент речи. Фонетические игры, предназначаются для корректировки произношения на этапе формирования речевых навыков и умений. И, наконец, формированию и развитию речевых и произносительных навыков в какой-то степени способствуют орфографические игры, основная цель которых – освоение правописания изученной лексики.

Второй раздел – «Творческие игры». Цель этих игр – способствовать дальнейшему развитию речевых навыков и умений [Стронин 1984: 4]. Возможность проявить самостоятельность в решении речемыслительных задач, быстрая реакция в общении, максимальная мобилизация речевых навыков. Такие игры тренируют учащихся в умении творчески использовать речевые навыки.

В ходе целенаправленной работы по внедрению игр в процесс обучения на уроках у большинства учащихся отмечен рост познавательной активности, расширение и углубление познавательных интересов, желание и способность учиться. Появилось внимание школьников к своим особенностям, способностям, повысилась успеваемость, улучшилось их эмоциональное состояние. У многих детей обнаруживаются большие способности, инициатива, изобретательность.

Использование на уроках игровых методик является важным средством воспитания и обучения. Часто в результате таких занятий неуспевающие ученики начинают проявлять интерес и лучше заниматься, у них развивается интерес к чтению, что очень важно в начальных классах. Обучение чтению в форме игры способствует развитию эмоциональной отзывчивости, активизации мыслительной деятельности, побуждает к личному участию в решении проблем. Кроме того, с помощью игр хорошо отрабатывается произношение, скорость чтения, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи [Бочарова 1996: 50].

Важная роль занимательных игровых упражнений на уроках состоит еще и в том, что они способствуют снятию напряжения и страха при письме у детей, чувствующих свою собственную несостоятельность, создают положительный эмоциональный настрой в ходе урока.

Ребенок с удовольствием выполняет любые задания и упражнения учителя. И учитель, таким образом, стимулирует правильную речь ученика как устную, так и письменную. Игра помогает формированию фонематического восприятия слова, обогащает ребенка новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, стимулирует речь, порождает интерес к стране изучаемого языка, к чтению зарубежной прессы. Она формирует способность принимать самостоятельные решения, оценивать свои действия.

Рекомендую шире использовать игровые формы обучения при изучении иностранного языка. Так как проведение уроков и внеклассных ме-

роприятий в оригинальной, нетрадиционной форме направлено не только на развитие основных видов речевой деятельности, но и на формирование ассоциативного мышления, памяти, навыков общения в коллективе, творческой инициативы школьника.

#### **Литература**

1. Артамонова Л.Н. Игры на уроках английского языка и во внеклассной работе / Л.Н. Артамонова // English. – 2008. – № 4.
2. Бирюкова Н.А. Изучаем английский, играя / Н.А. Бирюкова, Ю.В. Масленникова // Современные технологии обучения иностранным языкам. Материалы республиканской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола: Мари, 1997.
3. Бочарова Л.Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / Л.Н. Бочарова // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 3.
4. Кувшинов В.И. Игры на занятиях английским языком / В.И. Кувшинов // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2.
5. Петричук И.И. Еще раз об игре / И.И. Петричук // Иностранный язык в школе. – 2008. – № 2.
6. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин – М.: Просвещение, 1984.

**Ильясова Р.А.**

*(Стерлитамакский химико-технологический техникум,  
Республика Башкортостан)*

**Ильясова Р.Р.**

*(Школа-интернат № 13, г. Уфа, Республика Башкортостан)*

### **КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

#### **COMMUNICATIVE METHOD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

*Communicative method of foreign language teaching is described in the article. Communicative method has an aim to develop skills of communication, creates motivation that leads to the better results of education.*

*Key words: communicative method, foreign language teaching, skills of communication, motivation.*

В современном мире владение иностранным языком просто необходимо. Знания грамматики и лексики чаще всего бывает недостаточно: на языке надо уметь свободно общаться, с легкостью выходить из сложных ситуаций. И коммуникативная методика изучения иностранного языка направлена на оттачивание именно этих навыков.

© Ильясова Р.А., Ильясова Р.Р., 2012

Данная методика способна максимально реализовать все задачи и цели, поставленные перед системой обучения иностранному языку, она принята за основу во всех аспектах обучения иностранному языку. В центре внимания находится формирование коммуникативной компетенции, уделяется большое внимание учету личностных особенностей ученика.

Предметом обучения является не только язык, но и поведение говорящего в условиях речевого общения. Конечной целью обучения стало формирование у обучаемых не знания текстов и правил, не конечного запаса слов и выражений и даже не умения читать и «высказываться», а коммуникативной компетенции, т.е. творческого владения средствами и способами иноязычного общения.

На современном этапе обучения иностранным языкам можно наблюдать уменьшение и изменение роли теории грамматики, внедрение принципа коммуникативной направленности, увеличение роли речевой активности.

Роль учителя в процессе обучения очень велика: он должен обладать навыками живого, не книжного языка, быть открытым для общения, располагать к беседе. Он обязан знать все оттенки значений слов и выражений изучаемого языка и уметь донести их до учеников. Чтобы сделать занятия действительно увлекательными, нужно постоянно разнообразить виды учебной деятельности.

Для объяснения значения новых лексических конструкций лучше обращаться к уже известным словам и выражениям, к фотографиям и рисункам, жестам и мимике. Очень помогают песни, кинофильмы, телепередачи, газеты, журналы. Эффективны обучающие игры. Благодаря такому обилию наглядного и занимательного материала обучение становится интересным.

Большое внимание на уроках уделяется работе в парах и мини-группах. Учащимся можно предложить темы или вопросы для обсуждения, и они пробуют свои силы в реальном общении. Учащиеся должны внимательно воспринимать речь собеседника, самостоятельно исправлять его ошибки. Важную роль здесь играют творческий подход к занятиям и самостоятельная познавательная деятельность учащихся.

Для коммуникативной методики преподавания необходимы специальные пособия. В них должно быть множество практических заданий по составлению диалогов и обсуждению различных вопросов, тексты – небольшие, обычно взятые из реальных источников. Необходимы видео- или аудиоматериалы.

Коммуникативный метод нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у человека дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность учащегося в занятиях, а значит, их эффективность и результативность.

Самое серьезное внимание уделяется созданию комфортной и благоприятной обстановки для процесса обучения. Изучаются индивидуальные особенности учащихся, способы поддержки ученика в учебном процессе, совместимость познавательных стилей учителя и учащихся. Необ-

ходимо учитывать психологические особенности коммуникативного урока, к которым относятся уважение к личности учащихся, знание их индивидуальных особенностей. Главная цель – научить ученика разговаривать на иностранном языке легко и относительно грамотно.

Все большее внимание уделяется исследовательскому компоненту в ежедневной профессиональной деятельности учителя. Благодаря этому метод обучения становится принадлежащим учителю, который в конечном итоге всегда имеет решающий голос в дискуссии о том, как учить и воспитывать.

### **Литература**

1. Вайсбург М.Л. Методы обучения. Выбор за вами // Иностранные языки в школе. – №2. – 2000.
2. Захарова Л.Д. Некоторые принципы коммуникативного обучения языку: развитие взаимодействия на занятиях// Вопросы обучения иностранным языкам: Методика, лингвистика, психология. Материалы конференции. – Уфа, 2010.
3. Мильруд Р.П. Актуальные проблемы методики обучения иностранным языкам за рубежом// Иностранные языки в школе. – №3. – 2004.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – №№ 4, 5. – 2004.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.

**Киреева И.А.**

*(МБОУ «Гимназия № 5», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)*

### **РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ИСТОЧНИК ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА**

#### ***WORK WITH THE TEXT AS THE SOURCE OF RAISING THE INTEREST TO STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE***

*In article figurative means of language, in particular a metaphor is considered. Three stages of work on a metaphor are allocated. Step by step pupils analyze a ready language materia. The author of article offers various exercises for each grade level.*

*Key words: figurative means, metaphor, work stages, multiple-valued words, figurative sense, embodiment.*

Использование текстов при изучении русского языка в школе – явление общеизвестное. Именно текст помогает раскрыть перед учащимися животворящую силу нашего языка, закономерности его развития.

---

© Киреева И.А., 2012

Поскольку язык как один из основных признаков науки выражает национальную культуру, а культура становится предметом изучения при обучении родному языку, текст культуроведческой направленности является источником информации о быте и культуре народов нашей республики.

Говоря о качествах текста, мы имеем в виду не только его содержание (О чем говорит автор? Интересно ли это современному школьнику?), но и – это главное – то, как выражено содержание: способен ли этот текст оказать эстетическое воздействие, вызвать отклик у учащихся, воспитать хороший вкус? В таком тексте все становится важным, значимым: и отбор слов, и порядок расположения этих слов, и интонация, и то, как осуществляется движение мысли, как автор выражает свои чувства, как обычные слова вдруг приобретают новые значения, начинают даже звучать по-новому. А для некоторых учеников «знакомство с текстом на уроке становится иногда событием их внутренней жизни, заставляет иначе воспринимать самих себя, окружающую жизнь, природу, слово, книгу, культуру» [Пахнова 2003: 10].

Тексты о культуре, воспитывающие эстетическое чувство, культуру общения с произведениями искусства, создают на уроке особую атмосферу, культурологический фон. Разнообразные задания, выполняемые на материале этих текстов, связанных между собой (даже задания по орфографии и пунктуации), разные виды разбора не снижают внимания к содержанию текста: ведь отдельное слово, словосочетание, предложение мы рассматриваем как часть целого.

Русский язык должен быть отражением и неотъемлемой частью не только русской культуры, но и других культур, поэтому обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского народа и, значит, с последовательным включением в школьный курс культур других народов (в нашем случае – культуры башкирского народа), то есть познание русской культуры должно происходить в диалоге с культурой башкирского народа.

Использование текстов башкирских писателей, поэтов является достоверным источником информации о быте и культуре башкирского народа.

Федеральный характер современного образования предполагает ориентированность на региональные социально-экономические, духовно-нравственные, этнокультурные особенности края. Это позволяет обеспечить формирование личности, сочетающей в себе общечеловеческие и национальные духовные ценности, изначально формирующиеся на почве «малой родины». Использование регионального компонента на уроках русского языка развивает у школьников положительное отношение к Республике Башкортостан.

Нами было проведено анкетирование среди учащихся. Детям давались вопросы.

1. Что, по вашему мнению, нужно сделать, чтобы уроки русского языка были более насыщенными и интересными?



2. Произведения каких авторов Республики Башкортостан вы читали (изучали)?
3. Что привлекает вас в чтении башкирской литературы?
4. Какие трудности вы испытываете, работая с региональными текстами?
5. Необходимы ли уроки русского языка с использованием текстов башкирских писателей и поэтов?

Учащиеся считают, что уроки русского языка с использованием башкирской литературы необходимы, так как закладывают основы самостоятельной работы, дают условия для самореализации, расширяют кругозор.

Наибольшее затруднение вызывают тексты, имеющие глубокий подтекст, содержащие незнакомую лексику. Затруднение вызывают некоторые элементы комплексного анализа, особенно связанные с определением роли изобразительно-выразительных средств языка. Учащимися отмечалось, что особый интерес вызывают тексты, содержащие хорошо знакомые бытовые реалии, знакомые пейзажи, обычаи. Также говорилось о том, что особо нравятся уроки, которые проводятся в нетрадиционной форме (в музеях, встречи с башкирскими писателями и поэтами). К сожалению, школьники недостаточно осведомлены в области башкирской литературы, имеют низкий уровень способности понять и оценить региональные произведения, воспринять в единстве формы и содержания, в лингвистической цельности.

Для анализа берется отрывок из повести «Гульбика» Ахияра Хакимова. Анализ текста проводится по следующему плану:

1. Прочитайте текст.
2. Что вы знаете о его авторе. Если не знаете, постарайтесь узнать из справочной литературы.
3. К какому функциональному стилю речи принадлежит текст?
4. Какого типа речи текст?
5. Определите тему текста.
6. Почему именно такое заглавие выбрал автор?
7. Разделите текст на смысловые части, составьте для себя его план.
8. Как связаны части текста? Обратите внимание на лексические и синтаксические средства связи.
9. Понаблюдайте над лексикой текста:
  - найдите незнакомые или непонятные слова и установите их значение по словарю;
  - найдите опорные слова в каждой части текста;
  - найдите многозначные слова и слова, употребленные в тексте в переносном значении;
  - обратите внимание на средства художественной выразительности.

10. Понаблюдайте над фонетическими средствами, которыми пользуется автор (повторение определенных согласных звуков). Чего достигает автор их употреблением?

11. Какими морфологическими средствами пользуется автор?
12. Понаблюдайте над синтаксисом текста.
13. Сформулируйте идею текста.
14. Какое ваше впечатление от текста?

Таким образом, использование текстов произведений башкирских писателей помогает нам создать условия для реализации культурологического аспекта в обучении русскому языку и повысить интерес к изучению русского языка.

### *Литература*

Пахнова Т.М. Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре // Русский язык в школе. – 2003. – №4. – С. 3-16.

### **Курунова У.А.**

*(Стерлитамакский химико-технологический техникум,  
Республика Башкортостан)*

### **СТИМУЛИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЯЗЫКА**

#### **STIMULATION OF STUDENTS' MOTIVATION TO A LANGUAGE STUDY**

*The role of students' motivation to a language study is described in the article. Different levels of motivation and the ways of its formation are analyzed here.*

*Key words: students' motivation, a language study, levels of motivation, the ways of formation.*

В последние годы было много попыток воплотить на практике различные методики преподавания иностранных языков. При этом каждый метод имеет свои преимущества и недостатки. Эффективность наблюдается только в том случае, если использовать их в комплексе, исходя из уровня знаний студента и конкретно сложившейся ситуации. Независимо от того, какой метод обучения используется преподавателем, его целью, в конечном счете, является стимулирование мотивации студентов к изучению языка. Только личное стремление студента к овладению языком может привести к высоким результатам. Именно поэтому мотивация является наиболее важным аспектом в обучении иностранным языкам и играет решающую роль в процессе их изучения.

Существуют основные уровни мотивации для изучения иностранных языков: первый уровень – содержательный, второй – дидактически-методический и третий – личностный.

Если рассматривать эти уровни с современной позиции методики преподавания иностранных языков, то можно их разделить следующим образом:

- 1) содержательный уровень: компоненты содержания обучения;
- 2) дидактически-методический уровень: форма и специфика обучения;
- 3) личностный уровень: внешняя и внутренняя мотивация.

За все уровни ответственны и те и другие, не забывая интересы обеих сторон и принимая во внимание обоих (преподаватель и студент) в обязательном порядке.

Важно, чтобы преподаватель иностранного языка признавал значение мотивации и эффективно использовал ее возможности на практике. Занятия должны способствовать благоприятному отношению к обучению, которое в сочетании с прилагаемыми студентами усилиями и составляет истинную мотивацию. Преподавателю необходимо дать первичный импульс, а затем использовать движущие силы для поддержания интереса студента на все время процесса обучения. Без достаточной мотивации даже студенты с хорошими способностями не могут выполнить долгосрочные цели, не помогают даже качественно составленные учебные планы и опытные педагоги. С другой стороны, высокая степень мотивации может компенсировать значительные недостатки, как языковых способностей, так и условий обучения.

Задача преподавателя состоит в умении выстраивать отношения с и между студентами. Преподаватель должен служить примером, но, в то же время, не возвышаться над студентами на недосягаемом пьедестале. Среди необходимых качеств педагога следует упомянуть:

- 1) умение вести пару живо и интересно;
- 2) одинаково справедливо относиться ко всем студентам;
- 3) безупречно владеть языком преподавания и использовать его на занятиях на уровне, доступном для понимания студентами;
- 4) умело организовывать учебный процесс, стимулировать студентов к деятельности на изучаемом языке.

Вопросом формирования, сохранения и развития мотивации у студентов к предмету «Иностранный язык» уделяется большое внимание, как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность, многогранность подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы. Пути решения связываются с:

- 1) созданием специально разработанной системы упражнений, выполняя которые обучаемые ощущали бы результат своей деятельности (условие развития внутренней мотивации);
- 2) вовлечение эмоциональной сферы в процесс обучения (условие для внутренней мотивации);
- 3) характером педагогических воздействий преподавателя, в частности наличием стимулов и подкреплений (условие для формирования внешней мотивации);

4) использованием на занятиях аутентичных материалов (создание на занятии иноязычной атмосферы как условие для развития внутренней мотивации);

- 5) использованием личностной индивидуализации (условие как для формирования внешней, так и внутренней мотивации);
- 6) работой с иностранными специалистами (носителями языка);
- 7) использованием современных Интернет-технологий.

При целостном рассмотрении проблемы мотивации изучения студентами ССУЗов иностранных языков исследователи исходят из того, что в обучении взаимодействуют следующие составляющие:

- 1) обучаемый и как он овладевает иноязычными знаниями, умениями и навыками: какие мотивы побуждают его к деятельности;
- 2) преподаватель и как он обучает, руководствуясь методическими принципами, используя методы, приемы, средства и формы обучения;
- 3) сам предмет «Иностранный язык» – т.е. языковые и речевые единицы, которые должны быть введены в память учащихся.

Таким образом, при формировании мотивации у студентов ССУЗов к дисциплине «Иностранный язык» необходимо учитывать факторы, исходящие из того, кого мы обучаем, как обучаем и чему обучаем.

Для повышения интереса и желания изучения иностранного языка могут послужить следующие рекомендации:

- 1) привлечение студентов к участию в разных видах учебных проектов, творческих заданий, самостоятельной креативной деятельности;
- 2) сделать учебный материал более интересным и привлекательным, наглядным;
- 3) проведение олимпиад;
- 4) проведение конкурсов устных и письменных переводов; реферирование, доклады, свободные беседы по разным темам;
- 5) использование Интернет-ресурсов, например, общение с ровесниками в системе Chat, переписка с друзьями из стран изучаемого языка – LetterNet.

#### *Литература*

1. Божович Л. И. Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2002.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб, 2000.
4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб, 1999.
5. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективной учебной деятельности студентов вуза. – М., 1984.

Линецкая Л.М.

(Стерлитамакский филиал БашГУ, Республика Башкортостан)

## МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### METHODS OF FORMATION OF KEY COMPETENCES AT RUSSIAN LESSONS

*The article shows the content of the work on the formation of key competences at Russian lessons. Some exercises and activities aimed at building core competencies contained in the FSES, the second generation, are offered.*

*Key words: competence, competence approach, core competences, Russian lesson.*

Со времен Яна Амоса Коменского урок является основной формой обучения. Последние несколько десятилетий проблема урока оказывается в центре различного рода дискуссий, неоднозначно её решающих. Каким может быть современный урок? Ответ на этот вопрос кроется в том, что он дает для развития ребенка в учебной деятельности.

Современному обществу нужен ученик, не только вбирающий знания, но и умеющий их добывать, чтобы жить в этом сложном, меняющемся мире. Особенно остро стоит вопрос о подготовке выпускника школы XXI века, обладающего не просто знаниями, умениями и навыками, но и личностными качествами, придающими ему гибкость и устойчивость в постоянно изменяющихся условиях развития общества. По мнению ряда отечественных ученых (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.А. Пинский, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.), смысл современного образования состоит в формировании у обучающихся ключевых компетенций.

В связи с этим в федеральном базовом компоненте образования и объяснительной записке к программе по русскому языку появилось понятие «компетенция», которое употребляется применительно к целям обучения. Через данное понятие определяется структура содержания обучения русскому языку. Научить русскому языку – значит сформировать ключевые компетенции. Проблема отбора ключевых (базовых, универсальных) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

А.В. Хуторским перечень ключевых образовательных компетенций определен на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе [Хуторской 2002]. С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования.

С точки зрения А.В. Хуторского, ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования, а предметные компетенции имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Компетентности делает ученика не многократное выполнение какой-либо деятельности (например, большое число выполняемых упражнений, решенных предметных задач и др.), а сравнительный анализ, сопоставление с проектируемым ходом ее выполнения и реальным, получение соответствующих рефлексивных выводов [Хуторской, Хуторская 2008: 117-137]. Компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание. Рассмотрим методы формирования ключевых компетенций на уроках русского языка.

Методы формирования информационной компетенции могут быть сгруппированы в соответствии с основными видами действий по работе с информацией: поиск и сбор информации, обработка информации, передача информации.

Для отработки действий по сбору и передаче информации целесообразно использовать задания на поиск информации в справочной литературе, сети Интернет, путем опросов, интервьюирования, работы с литературными первоисточниками, в музеях, библиотеках и т.д. Приведем пример из учебника для 5 класса, содержание которого соответствует ФГОС второго поколения.

1) упр. 24 (Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 5 класс. Ч.1. – 2012, С.15): *В главе «Фонетика и орфография» из книги «Спутник уроков русского языка. 5 класс» найдите упражнения, которые связаны с анализом звукозаписи. Выполните эти упражнения и сделайте выводы.*

2) упр. 21 (Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 5 класс. Ч.1. – 2012, С.14): *Используя материалы Интернета, энциклопедий или справочников, найдите и запишите пять-шесть скороговорок. Объясните, почему они так называются.*

Необходимо также решение задач с избытком информации (требуется отделить значимую информацию от «шума»); задач с недостатком информации (требуется определить, каких именно данных не хватает и откуда их можно получить). В качестве примера задания такого типа мож-

но привести упр. 325 (Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 5 класс. Ч.1. – 2012, С.147): *По ответной реплике восстановите предыдущую.*

Обработка информации предполагает выполнение заданий на упорядочение информации (выстраивание логических, причинно-следственных связей, хронологическое упорядочение, ранжирование). В учебнике для 5 класса содержатся такие задания. Например, упр.345 (Львова С.И., Львов В.В. Русский язык. 5 класс. Ч.1. – 2012, С.154): *Спишите вводные слова, распределяя их на три группы в зависимости от того, что они обозначают.*

Кроме того, данный вид компетенции формирует выполнение заданий такого типа: составление планов к тексту; подготовка вопросов к тексту; составление диаграмм, схем, графиков, таблиц и других форм наглядности к тексту; задания, связанные с интерпретацией, анализом и обобщением информации, полученной из первоисточников или из учебных материалов; задания по обобщению материалов состоявшейся дискуссии, обсуждения.

Передача информации отрабатывается при подготовке докладов, сообщений по теме; подготовке плакатов, презентаций MS Power Point к учебному материалу; подготовке учебных пособий по теме и т.п.

Для формирования информационной компетенции могут использоваться и комплексные методы. К ним можно отнести составление и защиту рефератов, включая составление плана, выводы, оформление библиографии; информационные учебные проекты; телекоммуникационные проекты, предполагающие работу в тематических Интернет-форумах и обмен информацией по электронной почте.

Коммуникативная компетенция – сложное по структуре образование, что определяется сложной структурой коммуникации.

Методы, ориентированные на устную коммуникацию: все формы учебного диалога; доклады и сообщения; ролевые и деловые игры, предполагающие, в самом общем виде, роли говорящего и слушающего, задающего вопросы и отвечающего.

На письменную коммуникацию ориентированы подготовка заметок и статей в СМИ с учетом целевой аудитории; рецензирование учебных исследовательских работ, подготовленных товарищами.

Наиболее эффективными для формирования социально-трудовой компетенции являются групповые формы работы. Но это не значит, что фронтальные и индивидуальные формы не подходят для этой цели. Главное в данном случае – общая установка педагога на обучение каждого учащегося умениям работать над выполнением учебных заданий не только самостоятельно, но и в сотрудничестве с товарищами.

В рамках фронтально-индивидуальной работы интерес представляет фронтальный опрос. Рекомендуется, сохранив временные рамки опроса, сократить число задаваемых вопросов до 2-4, введя в них элементы проблемности. Задав вопрос, учитель отводит 1-2 минуты на обсуждение

ответа в парах или в группах. За это время пара (группа) должна предложить решение вопроса. Формируют названную компетенцию и индивидуальные задания для самостоятельной работы проблемного характера, выполнение которых требует привлечения других учащихся.

Методы и приемы в рамках групповой работы – практически все. В их числе: самостоятельная работа в парах и в группах по изучению и закреплению нового материала; групповые мини-проекты (проводятся и презентуются на уроке);

Методы и приемы в рамках индивидуальной работы: индивидуальные проекты любого типа, требующие привлечения помощников и соисполнителей.

Существенную роль в формировании учебно-познавательной и ценностно-смысловой компетенций могут сыграть коллективное целеполагание в начале урока или перед решением учебной задачи; коллективное подведение итогов и оценивание (в завершение урока, после решения учебной задачи); все методы и приемы проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемная ситуация, проблемная лекция, проблемный эксперимент.

Считается, что ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть более успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции интегрированы в содержание образования.

### **Литература**

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

2. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.

Локманова Г.Р.

(СОШ №3 г. Лянтор Тюменской области, ХМАО-ЮГРА)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

#### THE USAGE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES AND THE INTERNET-RESOURCES IN EXTRA CLASS ACTIVITIES

*The role of informational technologies and the Internet-resources in extra class activities is investigated in the article. Extra class activities are very important in the foreign languages study.*

*Key words: informational technologies, the Internet-resources, extra class activities, the foreign languages study.*

Внеклассная работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание иностранного языка, но и способствует также расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны и сквозь призму этих знаний позволяет более активно осваивать культуру своей страны.

В.И. Шелелева определяет внеклассную работу по иностранному языку как «систему неоднородных по смыслу, назначению и методике проведения просветительно-воспитательных мероприятий, которые выходят за пределы обязательных учебных программ».

Во внеклассной работе мною широко используются ресурсы глобальной сети Интернет. Всемирная паутина является:

- источником информации для учеников в ходе подготовки того или иного проекта или мероприятия;
- помощником в обмене опытом с коллегами;
- источник идей и вдохновения.

Во внеклассной работе мною используются такие ЦОР, как мультимедийные презентации, бизнес-игры по страноведению, защита рефератов, тестирующие программы, создание видеороликов.

Широко использую оболочки тестовых программ. Программа *MyTest* работает с восемью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении. В тесте можно использовать любое количество любых типов, можно только один, можно и все сразу.

При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала *MyTest*.

Говоря об эффективности использования данной программы, необходимо упомянуть о повышении мотивации к изучению английского языка. В свободном доступе в Интернет выложены оболочки тестирующих программ, имеющих интерфейс различных детских игр, знакомых каждому ученику, что лишь усиливает их притягательность для учеников.

Например, в любых классах возможно проведение турнира по морскому бою с помощью программы *"Seabattle"*. С помощью интерактивной доски ученики с удовольствием топят корабли соперников, отвечая при этом на вопросы по английской лексике и грамматике. Ученики также самостоятельно пишут сценарии, снимают, подбирают музыкальное сопровождение, монтируют ролики. Количество учеников, принимающих участие в различных проектах и внеклассных мероприятиях, постоянно увеличивается. Растет мотивация к изучению английского языка и интерес к предмету. Необходимо отметить еще один положительный эффект от использования ИКТ во внеклассной работе. Привлекая учеников, не отличающихся примерным поведением, к реализации подобных проектов, возможны положительные сдвиги в их поведении, появляется интерес к предмету.

Таким образом, использование новых информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность. Растет мотивация учащихся, что способствует активизации их познавательной деятельности в процессе работы с информацией. Как следствие, эффективно развиваются ключевые компетентности учащихся, главным образом, информационная.

Считаю, что необходимо продолжить процесс внедрения ИКТ на уроке и во внеклассной работе, так как эффективность их использования очевидна; более широко привлекать учеников начальных классов; искать формы внеклассной работы с использованием ИКТ.

На мой взгляд, использование ИКТ и Интернет-ресурсов во внеклассной работе по английскому языку актуально на сегодняшний день, т.к. учитель должен быть интересным для своих учеников, идти в ногу со временем, повышать свое педагогическое мастерство и уровень интеллекта.

В условиях изменения содержания образования, когда происходит переход от знание-центрического подхода к компетентностному, приоритетную роль в учебно-воспитательном процессе играют информационно-коммуникативные технологии. Использование информационно-коммуникативных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения.

Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, помогают осознать языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуника-

тивные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия, а также обеспечивают возможность учёта ведущей репрезентативной системы, реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы учащихся.

Современность предъявляет также все более высокие требования к обучению практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объемы информации растут, и часто рутинные способы ее передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без учителя, поскольку эти технологии только способы обучения. Компьютер в учебном процессе не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности.

**Мухаметова М.А.**

*(МБОУ «СОШ» №19 г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

#### ***THE USAGE OF A SMART-BOARD AT THE ENGLISH LESSONS***

*This article deals with the problem of how to use a Smart – board at the English lessons, how to teach pupils speak, write, read and study lexical material using a Smart-board and its functions and opportunities.*

*Key words: Smart-board, computer program "Notebook" and "Lunx4", speaking, writing, reading and lexical material.*

Использование интерактивной доски является эффективным средством вовлечения учащихся в активный процесс познания на основе использования интерактивных способов обучения, что позволяет создать условия, способствующие формированию и развитию различных компетенций учащихся.

На сегодняшний день наиболее популярным программным обеспечением для интерактивной доски являются программные оболочки «Notebook» «Lunx4», они просты в применении, удобный интерфейс облегчает процесс создания интерактивных заданий. Данное программное обеспечение позволяет одновременно работать с текстом, графическим изображением, видео и аудиоматериалами, управляя процессом работы с помощью указки по сенсорной поверхности доски.

© Мухаметова М.А., 2012

На уроках английского языка интерактивная доска может применяться на различных этапах урока и при обучении различным видам речевой деятельности: во время фонетической и речевой зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучению правописанию и восприятию иноязычной речи на слух.

При обучении чтению используются приемы «Установление соответствий», «Восстановление деформированного текста», «Текст с пропусками», «Выделение необходимой информации».

Коммуникативную ценность при обучении говорению имеют задания «Незаконченное предложение», «Соотнесение реплик в диалоге», «Установление соответствий». Полезной при создании подобных заданий является флэш-анимация, готовые схемы можно найти в интернете и заполнить их необходимым тематическим материалом.

При введении лексического материала наиболее эффективными являются такие приемы как: «Распределение на группы», «Убери лишнее». «Сопоставление», «Заполнение пробелов». Для разработки данных заданий используется функция клонирования, которая позволяет увеличить количество одинаковых объектов. На их материале можно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации речевой ситуации, что способствует развитию коммуникативных умений.

При обучении письменной речи и правописанию наиболее эффективными являются задания «Заполнение пробелов», «Восстановление деформированного текста», «Текст с пропусками». Большим подспорьем выступают функции «Шторка», которая позволяет быстро и эффективно организовывать контроль, и «Прозрачность», благодаря которой можно высвечивать правильные варианты.

При отработке грамматического материала можно использовать приемы: «Найди ошибку», «Убери лишнее». «Заполнение пробелов», «Текст с пропусками», «Создание-схем», «Лингвистические игры». В данном виде деятельности нам на помощь приходит режим Граффити. Написать-начертить, дорисовать-нарисовать, подчеркнуть-зачеркнуть – все это доступно с помощью электронных перьев (на лотке, либо на панели инструментов). Во время презентации грамматического явления можно представить схему, используя разные цвета для привлечения внимания учащихся к тому или иному аспекту. Часть материала можно скрыть, используя функцию «шторка». Чтобы расширить возможности использования интерактивной доски, используемые на уроке английского языка, интерактивные задания были систематизированы, и на их основе было разработано интерактивное пособие по английскому языку «English7», которое представляет собой набор обучающих разноуровневых тестов, направленных на отработку лексико-грамматического материала.

Наряду со многими преимуществами, подготовка урока с использованием интерактивной доски является трудоемким процессом и требует

больших затрат времени. Применение ее на уроке должно быть дозированным.

Я работаю с интерактивной доской более двух лет. Использую это чудо современной техники на каждом уроке в качестве наглядно-иллюстративного метода, как грамматический тренажер и тренажер навыков общения. Готовлю с классом праздники, классные часы, выступаю с различной информацией на педсоветах, родительских собраниях и т.д. И я, и дети получаем от этого огромную пользу и удовольствие. Учащиеся могут одновременно видеть, слышать, читать, произносить, писать, играть, петь, смотреть фильмы, работать с различными дисками и многое другое. Созданы презентации по самым различным темам в программе MS Power Point, но главное – флипчарты-папки, в программе ACTIVstudio по темам "Welcome to the USA", "A Tour to London", "Reading is Fun", "Play These Games", "English Grammar", "Distinguish Homophones", "Holidays" и другие, подготовила уроки по разным темам в программе интерактивной доски ACTIVstudio. Что представляет собой флипчарт, созданный в программе ACTIVstudio? "Это – презентация, с использованием специальных инструментов интерактивной доски (произвольного выбора, шторки, телеграфной ленты, камеры, проектора и др.), куда можно включить, помимо наглядности, фрагменты дисков, звуки, музыку, флэш-игры и многое другое.

Считаю, что использование интерактивной доски на уроках английского языка позволяет активно вовлекать учащихся в учебную деятельность, повышает мотивацию обучения, стимулирует творческую активность и способствует развитию личности ребенка, расширяет возможности предъявления учебной информации, является наиболее эффективным и экономным во времени, помогает учащимся подготовиться к сдаче тестов, экзаменов, ЕГЭ.

Работать с интерактивным оборудованием увлекательно и очень легко для меня, а детям становится интересно учиться. А ведь мотивация – двигатель прогресса! Можно отметить, что благодаря появлению в классе интерактивной доски изменилось отношение к урокам даже у самых проблемных учеников. Ребенок, который раньше тихо сидел за последней партой, вдруг становится активным и начинает творчески мыслить. Постоянно отвлекающиеся непоседы направляют свою энергию на работу. А те, кому просто тяжело учиться, находят новые возможности для самовыражения. Некоторые дети стали проявлять инициативу в создании разного рода презентаций и индивидуальных заданий для воспроизведения их на интерактивной доске, проявляя все свое творчество и индивидуальность.

Но прежде всего, следует понимать, что интерактивная доска сама ничему научить не может. Это всего лишь инструмент в руках педагога, такой же как доска, мел, таблица, и то, как этот инструмент «завучит», зависит от творчества педагога, его готовности сделать урок интересным, понятным и запоминающимся.

Таким образом, педагогические возможности электронной доски как средства обучения по ряду показателей намного превосходят возможности традиционных средств реализации учебного процесса, способствуют совершенствованию учебного процесса, активизируют и делают творческой самостоятельную и совместную работу учащихся и учителя. Благодаря интерактивной доске дети с большим удовольствием учатся и их результаты улучшаются.

**Назаревская А.А.**

*(МОБУ д. Золотоношка Стерлитамакского р-на,  
Республика Башкортостан)*

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ  
УРОКА-ПРОЕКТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ  
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***RECOMMENDATIONS ON ORGANIZATION AND CARRYING OUT  
THE LESSON-PROJECT ON THE PRIMARY STAGE OF EDUCATION  
IN A SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL***

*Recommendations on organization and carrying out the lesson-project on the primary stage of education in a secondary comprehensive school are given in the article.*

*Key words: organization, the lesson-project, primary stage of education.*

Одной из перспективных форм работы учителя в процессе обучения иностранным языкам является проектная методика. Суть данной методики заключается в том, что учащиеся работают в классе и дома самостоятельно или индивидуально над выполнением какого-либо творческого задания. Школьникам предлагается выбрать проект, который соответствует их интересам и уровню языковой подготовки. Дети имеют право предложить свой проект. Продолжительность проекта зависит от характера творческого задания. Таким образом, учащимся предоставляется хорошая возможность общения на иностранном языке не только на уроке, но и вне класса, что является важным моментом обучения.

Большую роль для создания коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка и атмосферы иноязычного общения играют следующие психолого-педагогические факторы [Полат 2000: 3]:

- создание уюта в классе, расположение мебели так, чтобы учащиеся могли общаться, глядя друг на друга;
- корректное речевое и неречевое поведение учителя;
- проявление искреннего интереса к тому, что говорит ученик;

- обращение к детям по имени;
- подбор речевых партнёров с учётом желания самих учеников;
- юмор, шутка на уроке;
- проявление уважения к личности ученика, его мнению;
- эмоциональность речи учителя;
- положительное подкрепление учебной деятельности учащегося;
- определение достижений учащегося в овладении языком;
- опрятный, приятный внешний вид учителя.

Методические факторы создания коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка играют также большую роль. Прежде чем начинать работу над проектом чётко нужно знать следующее:

- построение урока идёт не как серия упражнений для формирования речевых навыков и умений, а как «реального» процесса общения; использование коммуникативно-ориентировочных упражнений (поиск и обмен информацией);
- объяснение языкового материала по формуле «содержание-форма»;
- присутствие коммуникативной направленности урока;
- использование наглядного материала (фото, открытки, схемы, проспекты, плакаты, афиши, программки, карты и т.д.);
- использование элементов театрализации, различных режимов работы, упражнений предполагающие свободное передвижение по классу;
- использование песен, ролевых игр, стихов и т.д.

Итак, реализация основополагающего методического принципа коммуникативной направленности предполагает уподобление процесса обучения иностранному языку естественной коммуникации. Решению этой задачи способствует внедрение ролевых игр, в которых наиболее полно представлена коммуникативная функция языка как средство общения. Нужно отметить, что использование ролевых игр позволяет добиться высокой активности учащихся, привлечь к работе слабых учеников наравне с сильными учениками, установить дисциплину, значительно повысить интерес к иностранному языку, развивать их эмоциональную сферу. Как правило, учащиеся получают огромное удовольствие от игры, для них это настоящий праздник. Нельзя омрачать настроение такими замечаниями типа: «Играли неплохо, но сделали много ошибок» или «Если будете делать так много ошибок, больше играть не будем». Необходимо проанализировать все ошибки, не называя фамилии учащихся, их допустивших. Сразу после окончания игры надо поблагодарить их за представления, поинтересоваться мнением учеников о проведённой игре, выслушать их пожелания при разработке следующих игр.

Необходимо выделить ещё один существенный факт. Для успешного проведения ролевой игры важно понять, что в ходе игры меняются при-

вычные взаимоотношения между учеником и учителем. Трудность состоит в том, что учитель выступает в семи ипостасях: он и психолог, и методист, и сценарист, и режиссёр, и актёр, и критик. Именно от учителя зависит, будут ли установлены в классе неформальные, эмоционально насыщенные, доброжелательные отношения равноправных партнёров для поддержания непосредственного «естественного» общения в течение всего урока. Вот далеко неполный перечень рекомендаций по подготовке учителя к проведению проекта. При желании каждый учитель может пополнить его, основываясь на собственном опыте. Систематическое использование проектной методики даёт ощутимые результаты в плане повышения уровня практического владения учащимися иностранным языком. Необходимо помнить всегда о принципе коммуникативной направленности, который реализуется в следующих правилах.

Итак, проанализировав научно-методическую литературу и собственный опыт работы в школе, предлагаем схему «Основные правила принципа коммуникативной направленности».

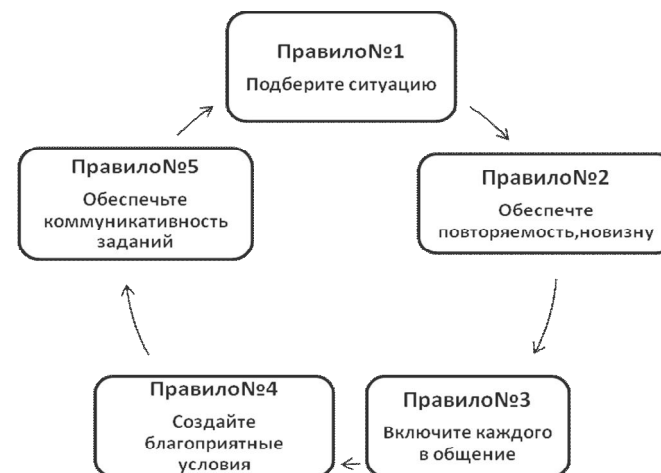


Схема 2. Основные правила принципа коммуникативной направленности.

### *Литература*

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2000. – №2. – С.3.



Насырова Р.Ф.

(МБОУ ООШ с. Каралачик Федоровского р-на, Республика Башкортостан)

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

### THE REGIONAL COMPONENT AT ENGLISH LESSON

*The role and functions of the regional component are investigated in the article. The plan of the study of the region is given here.*

*Key words: the regional component, functions, plan, the study of the region.*

Внедрение регионального компонента в содержание обучения иностранному языку, предусмотренного Законом РФ «Об образовании», в учебный план осуществляется как через выделение региональной составляющей в базовых курсах истории, географии, искусства, биологии, трудовой и физической подготовки учащихся, так и через введение специальных курсов: «Краеведение», «Историческое краеведение», «Региональная география», «Экология региона».

Региональный компонент играет большую роль в учебно-воспитательном процессе, в том числе и на уроках иностранного языка. Многие учителя используют в своей работе местный материал. Региональный компонент выполняет следующие дидактические функции:

1. Развивает кругозор обучающихся;
2. Является средством нравственного и патриотического воспитания;
3. Развивает исследовательские навыки и умения;
4. Является средством поддержания мотивации учения;
5. Создает содержательную основу обучения иностранному языку;
6. Способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции обучающихся.

Главная цель регионального компонента образования на уроках иностранного языка – систематизация и расширение представлений учащихся о своем крае, развитие чувства патриотизма через иностранный язык.

Используя региональный компонент на уроках английского языка, лучше всего придерживаться следующего плана изучения региона:

1. Географическое положение, территория, границы.
2. Геологическое строение, общая характеристика рельефа, причины различий в поверхности. Полезные ископаемые и их хозяйственная оценка.
3. Климат. Факторы его формирования, причины климатических различий в разных районах региона.
4. Характер и режим рек, озер и водохранилищ.
5. Почвенно-растительный покров и животный мир области.

6. Природное районирование области. Выделение таксономических единиц.

7. Оценка природных условий для развития сельского хозяйства. Охрана и рациональное природопользование на территории региона.

8. Население, численность, динамика, состав, плотность, формы расселения.

9. Экономико-географическая характеристика области, особенности природных ресурсов, пути их рационального использования, общая характеристика и структура хозяйства.

10. Территориально-производственные и аграрно-промышленные комплексы.

Таким образом, использование в обучении иностранному языку национально-регионального компонента стимулирует не только интерес к изучению иностранного языка, но и самостоятельность, активность каждого ученика, воспитывает ответственное отношение к делу, способствует становлению личности.

Также использование регионального компонента на уроке иностранного языка позволяет определить условия повышения эффективности обучения иностранному языку: формирует положительные мотивации в изучении нового языка, доброжелательного и заинтересованного отношения к стране изучаемого языка, ее культуре и народу; формирует умения учащихся осуществлять как устные, так и письменные формы общения.

Пендюхова Г.К.

(Стерлитамакский филиал Московского психолого-социального университета, Республика Башкортостан)

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА

### TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION WITH THE HELP OF WEBQUEST TECHNOLOGY

*The article focuses on the necessity of the web-quest technology in teaching foreign languages. The author emphasizes that modern information technologies give real effect in live contact between students and teachers. The problem of active introduction of modern educational forms into teaching process is examined in the article.*

*Key words: training, web-quest technology, language, problem situation, teaching process.*

В настоящее время задача преподавателя вуза заключается не только в том, чтобы вооружить студентов современными знаниями. Но и

научить обучающихся добывать самостоятельно эти знания, уметь усваивать их, опираясь на уже изученное. Для достижения этих целей служит технология Веб-квест (WebQuest). Веб-квест – это дидактическая структура, в рамках которой планируется увлекательная поисковая деятельность студента при помощи Интернета и других средств информации.

Впервые методику Веб-квестов в 90-годы предложили американец Берни Додж и австралиец Том Марч. Ими определены следующие виды заданий для веб-квестов:

- Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.
- Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.
- Самопознание – любые аспекты исследования личности,
- Компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников: создание книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, капсулы времени, капсулы культуры.
- Творческое задание – творческая работа в определенном жанре – создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика.
- Аналитическая задача – поиск и систематизация информации.
- Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме.
- Оценка – обоснование определенной точки зрения.
- Убеждение – склонение на свою сторону оппонентов или нейтрально настроенных лиц.
- Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных он-лайн источников.

Веб-квест имеет следующую структуру:

- введение (Introduction) – краткое описание темы веб-квеста;
- задание (Task) – формулировка проблемной задачи и описание формы представления конечного результата;
- порядок работы и необходимые ресурсы (Process) – описание последовательности действий, ролей и ресурсов, необходимых для выполнения задания (ссылки на интернет-ресурсы и любые другие источники информации), а также вспомогательные материалы (примеры, шаблоны, таблицы, бланки, инструкции и т.п.), которые позволяют более эффективно организовать работу над веб-квестом;
- оценка (Evaluation) – описание критериев и параметров оценки выполнения веб-квеста, которое представляется в виде бланка оценки. Критерии оценки зависят от типа учебных задач, которые решаются в веб-квесте;
- заключение (Conclusion) – краткое описание того, чему смогут научиться учащиеся, выполнив данный веб-квест.

Работу над Веб-квестом можно использовать на всех ступенях обучения, а также в сфере обучения взрослых, так как преподаватель при его составлении учитывает уровень обучаемых и владение необходимыми компетенциями. Применение этой методики в работе студентами, изучающими иностранные языки в неязыковом вузе, способствует созданию у студентов устойчивого интереса к изучению иностранного языка и совершенствованию речевых умений и навыков, приобщению к чтению художественной, публицистической и специальной литературы на иностранном языке, совершенствованию интеллектуальных способностей личности, получение эстетического и познавательного интереса, реализации креативного потенциала.

Задача Веб-квеста состоит не в том, чтобы обрушить на студента огромный объем фактических знаний. Он должен быть составлен так, чтобы студент мог самостоятельно приобретать знания.

Обычно работа над Веб-квестом начинается с постановки проблемного вопроса или с создания проблемной ситуации, которые должны мотивировать студента, побудить у него интерес к проблеме, чтобы он смог начать свою поисковую деятельность. После введения темы студентам предлагаются задания, которое составляются преподавателем в зависимости от темы и учитывая уровень студента. Все задания выполняются, как правило, в рамках групповой работы. Для организации работы по выполнению заданий преподаватель должен сделать ссылки на печатные источники, а также ссылки на источники в Интернете. Всё это обеспечивает целенаправленный поиск необходимой информации. Описание процесса позволяет обеспечить эффективный поиск необходимых знаний для решения поставленных задач.

Веб-квест включает в себя также презентацию результатов поисковой работы в виде слайдов, Интернет-страницы, документа WORD или в любой другой форме. В конце выполнения Веб-квеста студенты получают возможность критически проанализировать свою работу и дать ей оценку, а оценить работу других. Преподаватель может, в свою очередь, оценить поисковую работу студентов.

В процессе работы над Веб-квестом центром достижения знаний является студент. Преподаватель перестаёт быть основным источником знаний для студентов. Он становится лицом, помогающим эффективно овладевать полученными знаниями. Он формулирует задания, подыскивает источники и ссылки в Интернете, выполняет консультативную роль, создаёт учебную обстановку, при которой учение происходит в рамках творческой учебной мастерской.

В связи с тем, что современный человек находится в непрерывном процессе приобретения знаний, внедрение Веб-квеста в учебный процесс позволяет студенту самостоятельно организовывать своё учение, регулировать и направлять его.

Веб-квест основывается, таким образом, на конструктивистском подходе к обучению. Он позволяет эффективно использовать Интернет –

ресурсы в учебном процессе и успешно формировать мотивацию и интерес при обучении студентов неязыкового вуза.

**Прокофьева Т.С.**

*(МАОУ Гимназия № 1, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)*

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ**

### **TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF PRONUNCIATION SKILLS**

*This article is about the formation of pronunciation skills. We can see some ways of assimilation of new lexical units in the students' speech. The article shows what the best way of learning the new material is.*

*Key words: the formation, pronunciation skills, assimilation, lexical units.*

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет её важное место на каждом уроке иностранного языка, формирование и совершенствование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя. Лексические единицы языка, наряду с грамматическими, являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется речевая деятельность, и, поэтому составляют один из основных компонентов содержания обучения ИЯ.

Часто в школе можно наблюдать такую картину: усвоенные учащимися на первом году обучения иностранному языку 150-200 слов и активно используемые ими в устной речи, на последующих этапах забываются – словарный запас учащихся не только не растёт, но даже сокращается.

К приемам формирования лексических навыков можно отнести поэтапное введение лексических единиц. Назовем основные этапы введения лексических единиц на начальном этапе обучения.

Существуют следующие этапы введения лексических единиц на начальном этапе обучения:

1. Ориентировочно-подготовительный этап – этап семантизации слов и их первичного употребления. На этом этапе слово пассивного словаря вводится в контексте. Дается анализ слова, то есть его форма, структура, значение и выполняются соответствующие упражнения по его закреплению.

2. Этап пассивного закрепления соответствующих лексических языковых упражнений – это этап речевой тренировки и создания лексических речевых навыков в устно-речевых лексически направленных упражнениях с заданными границами речевого творчества – это ситуативно-стереотипные упражнения.

Можно обратиться к конкретным примерам из опыта работы по учебнику английского языка для 5-6 класса. Возьмем, к примеру, упражнение в котором содержится 11 новых слов: to spend, service, serve, hole, foreign, to promise, future, to be glad. Эти слова вводятся беспереводно, при этом о значении слов to serve, .service и foreign учащиеся сами догадываются по контексту.

Начиная работу, учитель обращается к учащимся с такими словами: "Now, boys and girls, you are going to learn some new words. Open your books at page 66, look at exercise 3. Please, pay attention".

Обращаясь к одному из учащихся, учитель просит его прочитать одно слово. Полезно дать возможность ученикам озвучить все новые слова самостоятельно, с помощью транскрипции. Это позволит учителю проверить знания транскрипционных знаков и умения с их помощью правильно произнести слово. Далее учитель четко произносит слово или фразу и опять обращается к классу: "Listen to me attentively, I know, you spend a lot of time doing your Culture and Traditions homework, because your teacher wants you to know it well", После этих слов следует более бурная реакция учащихся. Учитель также просит их повторить фразы хором и индивидуально и дает следующее задание, которое предполагает немедленное включение нового слова в знаковую структуру, в которой его употребление является типичным. "Tell me how much time you spend on your homework". Учитель не просит учащихся переводить фразы, но всегда кто-либо из класса непременно произнесет русский эквивалент. Нужно постоянно предупреждать ребят, чтобы они не делали этого. Затем новое слово обычно включается в повседневную ситуацию. Все ученики должны сказать по одному предложению с этой фразой, а ответы слабых учащихся могут быть приблизительно одинаковыми.

После этой работы учащиеся читают предложение с данным словом из упражнения 3. Новое слово или фраза неоднократно встречается в этом упражнении в различных наиболее характерных для него сочетаниях с ранее усвоенными лексическими единицами.

Таким образом, только на первом этапе работы с новым лексическим материалом учащиеся неоднократно слышат новое слово от учителя и своих товарищей, сами произносят его, употребляя в собственных высказываниях. Такая всесторонняя работа над новым словом или фразой обеспечивает первичное закрепление. Однако, работа с новой лексикой не заканчивается на одном занятии. Она продолжается на всех последующих уроках. Учащиеся много раз встретятся с этими словами в процессе чтения текстов и выполнения домашних упражнений. Учителю нужно самому хорошо знать, как овладели учащиеся новой лексикой, какие лексические единицы следует еще повторить, пока не будет достигнуто их прочное усвоение, то есть, как у них сформировались практически лексические навыки. Но не следует думать, что данной работе посвящается целое занятие. На одном занятии в соответствии с рекомендациями авто-

ров учебников ведется работа как по формированию навыков, так по развитию умений.

Для лучшего запоминания слов можно пользоваться рифмовками, песнями, содержащими новые слова. Следует также мобилизовать специальные приемы: запоминания слов, как-то: проговаривание с различной громкостью, ритмическое проговаривание на какой-либо знакомый мотив. Такие приемы успешно используются преподавателями интенсивных методов.

**Рамазанова Ш.А.**

*(Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы)*

### **ОСОБЕННОСТИ ОТТЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ**

#### **THE PECULIARITIES OF THE TINT MEANING IN THE TEACHING OF SYNTACTIC WORDS**

*The article is devoted to some principal points of Kazakh language teaching methods.*

*Key words: tint meaning, teaching, syntactic words.*

Нам всем известно, что в грамматике казахского языка есть части речи, которые применяются в сочетании со знаменательными словами и при этом не имеют собственного значения, однако в составе словосочетания выполняют вспомогательные функции. Одним из них являются служебные слова.

Не ошибемся, если допустим, что частое употребление этой части речи – обычное явление. Однако в учебных пособиях для русскоязычной аудитории служебным словам особого значения не придается. Перечисляются основные виды, но не описываются их особенности, оттеночные значения, однозначные формы в русском языке.

Обычно в учебных пособиях ограничиваются словами «... В казахском языке существуют категории слов, не имеющих самостоятельного значения и не обладающих самостоятельной функцией в предложении. Они называются шылау сөздер и делятся на септеуліктер (послелого), жалғаулықтар (союзы) и демеуліктер (частицы)...» и приводятся примеры по каждому из них. Возможно потому, что данная часть речи имеет эквивалентный вариант в грамматике русского языка и мы уверены, что студенты освоят эту тему без труда. Так ли на самом деле? «Жалғаулықтар» в казахском языке и «союзы» русского языка как части речи выполняют разные функции. «Жалғаулық шылаулар» отличаются способностью соединять слова и предложения. Поэтому при изучении по данной способности целесообразно будет рассматривать их в трех функциях.

Жалғаулық шылау: 1) связывает слова; 2) связывает и слова, и предложения; 3) связывает предложения. Если быть точнее, жалғаулықтар, которые связывают только слова – мен, бен, пен. Жалғаулықтар, которые связывают и слова, и предложения – және, да, де, та, те, не, немесе, я, әлде. Жалғаулықтар, связывающие только предложения – бірақ, өйткені, себебі, сондықтан, сонан соң, ал, егер.

Теперь обратим внимание на то, что близкие по функции служебные слова мен, бен, пен, және (русский вариант) не заменяют друг друга:

а) союз *және* нельзя заменить соединительными союзами мен, бен, пен. Например:

- экономикалық және құқықтық білім
- орта және жоғары деңгей
- табиғи және моральдық шығын
- Омар, Айдар және Асқар
- жеке және мемлекеттік меншіктер
- салт және сабақты етістіктер.

б) невозможно заменить союзы *мен, бен, пен* союзом *және*. Например:

- Тау мен тау кездеспейді,
- Адам мен адам кездеседі.
- Көк пен жердің арасындай
- Жақсылық пен жамандық, кәрілік пен жастық антонимдер.

Из приведенных примеров можно увидеть, слова в какой грамматической форме способны соединять данные союзы, но в таком случае их легко можно сгруппировать в отдельные определения. Уточним некоторые особенности «жалғаулықтар» и союзов, а также остановимся на особенных чертах послелогов.

В ряде учебников в теме послелогов особое значение уделяют вопросительным частицам. В данном случае принимается во внимание эффективность метода вопрос-ответ в развитии речи. Частицы *ма, ме, ба, бе, па, пе*, являющиеся эквивалентами частицы «ли» в русском языке из функций части речи переходят к словообразовательным функциям. Функция частиц (кроме *тек (только), әсіресе (особенно)* – добавляет оттеночное значение стоящему впереди слову. Частицы есть в любом тексте, и их значение объясняется только словом, с которым они сочетаются. Не все частицы русского языка в казахском языке могут восприниматься как частицы. Часто применяемые после вопросительных частиц формы – *ақ, ғана, қана, тек, ғой* в казахском языке следует представлять, учитывая их свойство меняться в зависимости от части речи.

Частицы *ақ, ғана, қана, тек* передают значение ограниченности, сдержанности по отношению к основному слову (выделительно – ограничительные частицы).

Например:

1. Сен-ақ бәрін білгің келіп отырады.

2. Маған ғана керек сияқты.
3. Тек көп сөйлемесең болғаны.

Русским вариантом частиц в данных предложениях является частица *только*.

Частица – ақ в сочетании с именами прилагательными передает границы ограниченности. Бесеу-ақ, жетеу-ақ, тоғыз-ақ, он-ақ, и т.д. В данном случае русским эквивалентом частицы – ақ является *всего*. То есть частицы меняют свои оттеночные функции в зависимости от того, к какой части речи относятся слова, с которым сочетаются. Дополним нашу мысль частицей – *ғой*.

Частица – *ғой* дополняет слова значением настроения, желания (усилительные частицы):

Также видим, что в зависимости от видов частей речи, стоящих впереди, меняется и дополнительное значение. При применении после имен данная частица приобретает оттенок уточненности, принуждения или постоянства:

- Бүгін кешігіп келгендердің бірі – сен ғой.
- Е, бұны орындайтын мен емес, Асқар ғой.
- Сағат бес емес, алты ғой.
- Оның тілейтіні менің амандығым ғой.
- Етістіктерден кейін қолданылғанда ғой тілек, өтініш мәнін білдіреді:
  - Бұл тапсырманы келесі жолы орындап келе ғой.
  - Білетініңді ғана ала ғой.
  - Бүгін таппаса, ертең таба ғой.
  - Алғаның рас болса, қайтып бере ғой.

Если после имен значение частицы «*ғой*» соответствует русскому «же», то после глаголов подходит значению «ка».

Третий тип служебных слов – «*септеуліктер*» (послелого) по функции требуют принятия основным словом специальной падежной формы.

В учебниках для русскоязычной аудитории авторы пишут следующее: «...послелого (септеуліктер) по своему значению, в основном, соответствуют русским предлогам и многие на них требуют определенных падежей» и ограничиваются послелогоми, которые применяются после специальных падежей. Мы не учитываем, что сами окончания падежей без участия послелогов выполняют функции предлогов в русском языке. Послелог, применяемый после четырех падежей – *атау* (именительный), *барыс* (дательного-направительный), *шығыс* (исходный), *көмектес* (предложный), сочетается и с глаголами в форме причастия. Послелого *сияқты*, *секілді*, *тәрізді* в сочетании с причастием образуют сложное сказуемое. Следует отметить данную функцию (значение предположения) послелогов.

Еще одна особенность послелогов – возможность группирования по значениям (хоть и не выполняют одну и ту же функцию).

1 группа.	туралы		
жайында		– о, об, про	
жөнінде			
жайлы			
2 группа	сияқты		вроде
секілді			
3 группа	қарай		
таман		к	
салым			
4 группа	кейін		после
соң			
5-топ	дейін		до
шейін			

Послелого после предложного падежа (бірге, қабат, қатар) тоже можно объединить в отдельную группу. Эффективнее в каждой группе представлять по отдельности послелого, которые по частоте использования приобретают активный характер. Например: хоть и есть сочетания «кешке қарай», «кешке салым», «кешке таман», однако после дательного-направительного падежа чаще применяется послелог «қарай». Мы можем сказать «түнге қарай», но не можем выразиться «түнге таман» или «маған салым». Также, если же послелого «кейін» и «соң» при сочетании с именами требуют слова в форме дательного-направительного падежа (сабақтан кейін, сабақтан соң), то после причастия этого не требуется. Попробуем сравнить:

Послелог «кейін»:	послелог «соң»:
білгеннен кейін	білген соң
айтқаннан кейін	айтқан соң
көргеннен кейін	көрген соң
тапқаннан	апқан соң
тапсырғаннан	апсырған соң

Вспомогательные имена в казахском языке (аст, үст, алд и др.) приобретают функцию «предлогов» русского языка. С этой точки зрения кажется целесообразным особенно выделять и объяснять дополнительное значение, которое придают послелого основному слову в составе предложения.

Методика обучения языку направлена на основные группы слов, однако донести мысль без вспомогательных слов будет трудно. Считаем, что методические требования должны включать изучение служебных слов по их оттеночным функциям.

### Литература

1. Бектурова А.Ш., Бектуров Ш.Б. Казахский язык. – Алматы, 2004.
2. Исаев С. Қазақ тілі. – Алматы, 1996.
3. Кузеева З.С., Абдикулова Р.М. Қазақ тілі. – Алматы, 2011.

Раченкова О.А.

(Стерлитаманский колледж строительства, экономики и права,  
Республика Башкортостан)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

### THE USAGE OF INFORMATIONAL COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*The usage of informational communicational technologies at the lessons of the Russian language and literature is investigated in the article. The role of computers in the process of study is revealed.*

*Key words: informational communicational technologies, the lessons of the Russian language and literature, a computer, the process of study.*

В современном обществе, когда информация становится высшей ценностью, а информационная культура человека – определяющим фактором его профессиональной деятельности, изменяются и требования к системе образования. Каждому человеку необходимо постоянно повышать уровень своего образования для обеспечения успешности. Повышение эффективности, адаптивности и содержательности учебного процесса достигается путем комплексного использования различных программных и технических средств, а также применения приемов и методов активного обучения. Сейчас успех учащихся напрямую зависит от качества работы учителя, от того, насколько он способен уловить дух и потребности времени. Несомненно, применение компьютерных технологий напрямую отвечает требованиям модернизации образования. Педагогические технологии не остались в стороне от всеобщего процесса компьютеризации. Электронные учебники, виртуальные экскурсии, программы-репетиторы, справочники, энциклопедии, уроки в электронном виде и методические разработки к ним – сейчас существует довольно широкий интерактивный мир возможностей для успешного учебного процесса.

При этом учитель перестает быть основным источником информации и занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность учащихся, и управляющего ею. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения, организации условий, необходимых для успешного решения образовательных задач. Использование компьютерных технологий в преподавании любого предмета таит в себе неограниченные возможности. С помощью технологий можно решать такие педагогические задачи, как обучение в сотрудничестве, активация познавательной деятельности, осуществление дифференцированного, индивидуального, лично-ориентированного подхода, разрешать проблемы разноуровневого и

группового обучения. Использование ИКТ на уроках русского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов, воспитывают интерес к уроку; делают урок более интересным.

На уроках литературы применение ИКТ позволяет использовать разнообразный иллюстративно-информационный материал. Причем материал находят сами учащиеся в Интернете, составляют презентации, таким образом, ИКТ развивает самостоятельность учащихся, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку. Уроки с использованием ИКТ развивают умение учащихся работать с компьютером, самостоятельно решать учебные задачи. Использование тестов помогает не только экономить время учителя, но и дает возможность учащимся самим оценить свои знания, свои возможности.

Использование электронной техники возможно на различных этапах урока: на этапах орфографической разминки, закрепления новой темы, проведения самостоятельной работы. Методика преподавания русского языка с использованием компьютера как технического средства обучения, позволяет интенсифицировать процесс обучения:

- повысить темп урока;
- увеличить долю самостоятельной работы учащихся;
- проверить усвоение теоретических знаний у всех учащихся;
- углубить степень отработки практических умений и навыков;
- вести дифференцированную работу с каждым учеником;
- выявить пробелы в его грамотности;
- выработать умение составлять алгоритмы.

С помощью компьютера организовано выполнение всех известных типов упражнений (вставка орфограмм, постановка знаков препинания, редактирование текстов и др.). Особенно эффективно использование компьютера для тренинга и контроля над усвоением знаний и формированием навыков учащихся.

Известно, чтобы грамотно писать, мало знать и понимать орфографические и пунктуационные правила. Главное – выработать “автоматизированную грамотность”, которая должна стать буквально подсознательным навыком. Именно в этом компьютер нам помогает. В процессе работы учащихся с компьютером, резко повышающим мотивацию учащихся, появляются подобные навыки и умения. Компьютер обладает достаточно широкими возможностями для создания благоприятных условий работы по осмыслению орфографического (пунктуационного) правила. В обучающих программах могут быть использованы разнообразные формы наглядности,

которые способствуют различные способы организации и предъявления теоретического материала в виде таблиц, схем, опорных конспектов и так далее. И демонстрирует не только статичную информацию, но и различные языковые явления в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, пиктографии, «оживления» иллюстраций.

Поэтому, считаем, что использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования. Необходимо расширять кругозор учащихся, повышать уровень их культурного образования, развивать языковые и коммуникативные навыки и умения. Современный урок ценен не столько получаемой на нём информацией, сколько обучением в ходе его приема работы с информацией: добывания, систематизации, обмена, эстетического оформления результатов. Компьютер является средством самоконтроля, тренажа знаний, презентации результатов собственной деятельности.

**Рыбина Е.П.**

*(Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в г. Мелеуз, Республика Башкортостан)*

#### **К ВОЗМОЖНОСТЯМ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В РАЗВИТИИ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

#### **THE POSSIBILITIES OF THE COURSE "THE FOREIGN LANGUAGE" IN THE HUMANITARIAN STUDENT CULTURE DEVELOPMENT**

*The article deals with the problem of humanitarian student culture development with the help of new methods of foreign language teaching.*

*Key words: humanitarian student culture development, methods of foreign language teaching.*

На современном этапе развития открытого общества иностранный язык выступает как средство познания картины мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами. Взрыв интереса к изучению иностранных языков реально выражается не только в издании массовыми тиражами пособий по иностранным языкам, наплыве в страну учебной литературы из-за рубежа, открытии всевозможных курсов по их изучению, но и, что особенно важно, в изменении роли и места дисциплины «Иностранный язык» в системе высшего профессионального образования.

Специфика преподавания иностранных языков дает возможность использовать процесс обучения английскому языку для глубокого развития гуманитарной культуры студентов. Она заключается в том, что в процессе обучения английскому языку может происходить не только познание культуры народа изучаемого языка, но через нее – приобщение к

© Рыбина Е.П., 2012

высшим человеческим ценностям с принятием их на личностном уровне. Эта возможность становится реальностью, прежде всего, при условии усиления национально-культурного компонента содержания обучения английскому языку, представленного сообразно вышеуказанным ценностям. Изучая культуру иноязычного народа, студенты-«техники» сравнивают ее с родной культурой, обогащая тем самым свое культуроведческое знание. В этой связи В.В. Сафонова пишет: «Процесс изучения неродной культуры вряд ли можно признать эффективным в полной мере, если он приводит лишь к формированию у обучаемых конкретных культуроведческих представлений о странах изучаемых языков, народов и обществ... при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного культурного общения используется культуроведческий материал о родной стране, который позволяет развивать у обучаемых культуру представления родной культуры на иностранном языке» [Сафонова 2001: 21]. Н.В. Барышников отмечает: «Владение иностранными языками со всей ответственностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого она приобщается к мировой культуре. Однако межкультурная коммуникация может быть реализована только на осознанной национально-культурной базе родного языка» [Барышников 2002: 29].

Дидактическая модель для культуроведческого образования средствами иностранного и родного языков должна строиться на контрастивно-сопоставительном изучении культур в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния. При этом в целях развития гуманитарной культуры студентов особо обратим внимание на возможности аксиологизации национально-культурного компонента содержания обучения английскому языку.

Усиление национально-культурного компонента в содержании обучения английскому языку, привносящего культуроведческий материал сообразно высшим человеческим ценностям, по нашему мнению, будет способствовать естественному процессу приобщения к этим ценностям и принятию их на личностном уровне. Усиление данного компонента непосредственно отразится на предметной стороне содержания обучения английскому языку (о чем говорить, читать, слушать), выделит сферы общения (бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную). Сферы речевого общения обладают информационной спецификой и представляют собой совокупность тем и подтем, которые могут стать предметом рассмотрения на практических занятиях.

В целях эффективного развития гуманитарной культуры студентов технических специальностей вуза, по нашему мнению, следует обучать предлагаемым культуроведческим темам концентрически, т.е. включать в учебный процесс одну и ту же тему на каждом последующем этапе обучения при ее углублении и расширении. Поэтому считаем целесообразным строить технологию обучения английскому языку с позиции модуль-

но-рейтинговой технологии организации учебного материала, где каждый блок отражает культурное ядро знаний.

Основными понятиями модульно-рейтинговой технологии обучения является понятие «модуль», как логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся [Радугин 2002: 215]. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется и оценивается: знание, работа, посещение студентами занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень студентов. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков, умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения.

#### **Литература**

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. – 2002. – № 2.
2. Радугин А.А. Педагогика. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Центр, 2002.
3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. – 2001. – № 3.

**Савельева Е.Е.**

(МАОУ «СОШ № 20» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

#### **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА**

#### **FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONDITIONS OF BILINGUALISM**

*The specific feature of a foreign language teaching in our Republic is bilingualism of the pupils. The problem of correlation of the curricula of three languages is discussed in the article.*

*Key words: a foreign language teaching, bilingualism, the curricula.*

В современных условиях развития нашего общества в национальных регионах Российской Федерации повышается значимость обучения не только родному и русскому языкам, но и иностранным языкам. Основной целью обучения иностранному языку в средней школе является развитие личности школьника, способной и желающей участвовать в межкультур-

ной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

Специфика обучения иностранным языкам в условиях Республики Башкортостан, как и в других национальных республиках Российской Федерации, заключается в том, что учебный процесс проходит в условиях национально-русского двуязычия. В связи с этим процесс овладения иностранным языком испытывает влияние со стороны речевых механизмов на родном и русском языках.

Отечественные и зарубежные лингвисты, психолингвисты и методисты уделяли особо внимание проблемам билингвизма, разным ее аспектам, методики овладения иностранным языком в разных условиях двуязычия (Л.В. Щерба, Л.С. Выготский, Б.В. Беляев, Е.М. Верещагин, И.В. Рахманов, Д.Г. Матвеева, В.А. Аврорин, Ю.А. Дешериев, Р.Ю. Барсук, Ф. Вернер, В.Ю. Розенцвейг, И. Вайнрайх, И.А. Читао и др.).

Двуязычие – это сложное и противоречивое явление. В лингвистике существует два подхода к понятию «двуязычие» («многоязычие»). Авторы первой группы (О.С. Ахманова, В.А. Аврорин, Ю.А. Дешериев и др.) двуязычие трактуют как владение двумя языками – родным и вторым. При этом авторы подчеркивают, что двуязычие начинается тогда, когда уровень владения вторым языком приближается к уровню владения первым [Аврорин 1979: 51]. В то же время Ю.А. Дешериев признает, что знание второго языка может отличаться от знания первого и что абсолютно идентичное владение двумя языками крайне редкое явление и разделяет двуязычие на «полное» (владение обоими языками в совершенстве) и процесс развития двуязычия и изучение второго языка [Давыдова 1989: 27].

Представители второй группы (У. Вайнрайх, В.Ю. Розенцвейг, М.М. Михайлов и др.) придерживаются более широкого понимания двуязычия – как умение или способность пользоваться средствами двух языков в различных сферах общения. В.Ю. Розенцвейг двуязычие определяет как владение двумя языками и переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения или владения двумя языками и их попеременное употребление в зависимости от условий языкового общения [Розенцвейг 1972: 3].

Мы будем придерживаться следующего определения двуязычия, которое было дано У. Вайнрайхом, двуязычие – это практика попеременного владения двумя языками [Бухбендер 1990: 27]. Это определение, на наш взгляд, является наиболее удачным определением двуязычия, поскольку указывает на важнейшую черту этого явления – функционирование двух языков в процессе общения одних и тех же индивидов.

Как мы указали выше, в Республике Башкортостан учебный процесс проходит в условиях национально-русского двуязычия. Отсюда возникает противоречие, с одной стороны, необходимость изучения в школе не двух, а трех языков (башкирский, русский, английский) на уровне говорения, и с другой стороны, отсутствия программно-методического обеспечения ско-



ординированного изучения трех языков. Нескордированное изучение трёх языков, когда на уроке русского языка ученик изучает имя существительное, на английском – глагол, на башкирском предложение, отрицательно сказывается на результаты освоения всех трёх языков.

По мнению Д.Г. Матвеевой, обучение в образовательных учреждениях строится по программам, учебникам и учебным пособиям, составленным для русских учащихся, следовательно, в этом случае не могут учитываться особенности национального языка и владение родным языком при этом не является опорой в процессе обучения иностранному языку [Матвеева 2005: 5-7]. Между тем, учет принципа опоры на родной язык позволил бы повысить качество преподавания иностранного языка в национальной аудитории при условии создания методики обучения, учебных пособий, учитывающих особенности родного языка.

В работе И.А. Читао также говорится о том, что вопросы взаимосвязанного обучения русскому и иностранному языкам оказались вне поля зрения науки. Она подчеркивает, что для установления взаимодействия родного, русского и иностранного языков и места каждого из них в учебном процессе необходимо исходить из характера билингвизма, места каждого из языков в социальной, общественной и образовательной системе региона, а также цели обучения каждому из языков в конкретном национальном образовательном учреждении [Читао 2007: 3-4].

Вышеуказанные исследователи выделяют мысль о том, что русский язык в сложившихся условиях многоязычия является языком обучения, своего рода языком-посредником, поэтому при обучении иностранному языку особое внимание следует уделять уровню развития речевых навыков на русском языке, так как иностранная речь развивается через посредство русской речи.

Многие исследователи проблемы обучения иностранному языку детей-билингвов сходятся во мнении, что на занятиях на основе сопоставительного анализа русского и родного языков должны быть выявлены сходства и различия между языковыми системами русского и родного языков. Такой подход будет способствовать тому, что сходные языковые явления будут усваиваться обучаемыми легче, поскольку отличительные особенности обуславливают типичные ошибки, а также могут предсказать возможные нарушения языковых норм. Д.Г. Матвеева обращает внимание на то, что на уроке не рекомендуется сопоставлять материалы русского языка с их переводами на родной язык. Следует подбирать такой учебный материал (упражнение), который способствовал бы учету родного языка и предупреждению возможных нарушений речевых норм при взаимодействии первого (родного) и второго (неродного) языков [Матвеева 2005: 16-17].

На базе сопоставительного анализа может быть построена эффективная система упражнений, способствующая активизации деятельности учащихся во время урока. Т.М. Оздеаджиева выделяет несколько принципов, которых необходимо придерживаться при обучении иностранному языку де-

тей-билингвов. Помимо принципа прочности, Оздеаджиева Т.М. особое внимание уделяет принципу наглядности. «Зрительная наглядность как способ семантизации актуальна при изучении лексики иностранного языка; особенно это касается многозначных слов. ... Такой способ усвоения лексического значения слов чужого языка гораздо эффективнее перевода слова на родной язык, так как обучаемый запоминает связь лексического значения слова с самим предметом» [Оздеаджиева 2005: 2].

По мнению Оздеаджиевой Т.М., создание проблемной ситуации, ставящей учащихся в условия затруднения, стимулирует мыслительную деятельность учащихся по произвольному сопоставлению аналогичных явлений родного и изучаемого языка. Также она отмечает, что родной язык нельзя исключить из процесса обучения полностью. «В условиях нашей методической заданности, в условиях отсутствия подлинной языковой среды и осложненным взаимодействием многоязычия, нам кажется возможным настаивать на использовании билингвальной языковой компетенции учащихся...» [Оздеаджиева 2005: 3-4].

В заключение следует отметить, что проблема обучения иностранному языку в условиях билингвизма решается в образовательных учреждениях различными способами. Наличие у учащихся актуальной речи на двух языках в условиях национальной школы делает необходимым в обучении иностранному языку опираться не столько на родной язык, сколько на их двуязычный речевой опыт. Изучение английского языка является существенной ступенью к формированию у обучаемых качеств лингвистически интересной личности, для которой характерны интерес к языкам, культурам и их взаимодействию, умение адекватно выражать свои мысли различными иноязычными коммуникативными средствами. Особое внимание уделяется уровню развития речевых навыков на русском языке, так как иностранная речь учащихся развивается через посредство русской речи. Речевые навыки в родном языке оказывают опосредованное влияние на усвоение иностранной речи, проявляясь через взаимодействие речевых навыков на уровне родного и русского языков. С этим связана необходимость опоры на развитие русской связной речи в условиях башкирско-русского двуязычия и использование языковой компетенции учащихся для успешного решения коммуникативных задач в процессе развития речи на иностранном языке.

### *Литература*

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. / В.А. Аврорин. – М.: Наука, 1979. – С.49-62.
2. Бухбендер В.А. О системе упражнений / В.А. Бухбендер // Общая методика обучения иностранным языкам. – М., 1991. – С.92-98.
3. Давыдова М.А. Деятельностная методика в свете перестройки преподавания иностранных языков / М.А. Давыдова // Иностр. язык в шк., 1989. – №3. – С.10-14.

4. Матвеева Д.Г. Методика совершенствования навыков употребления видовременных форм глагола у студентов-билингвов. Диссертация на соискание ученой степени кандидата пед. наук. – Улан-Удэ, 2005.

5. Оздеаджиева Т.М. О роли дидактических принципов при обучении студентов иностранному языку // Научный журнал «Академа». – 2005. – №1.

6. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты / В.Ю. Розенцвейг. – Наука, 1972.-С.3-9.

7. Читао И.А. Взаимосвязанное обучение словосочетанию русского и английского языков учащихся адыгейской школы. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Майкоп, 2007.

**Сырчикова В.А.**

(МКОУ СОШ №2, г. Пласт, Челябинская область)

**АССОЦИАТИВНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ  
И НЕКОТОРЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА –  
ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ, МЫШЛЕНИЯ  
И ТВОРЧЕСТВА ШКОЛЬНИКОВ**

**ASSOCIATION RELATIONS IN THE PROCESS OF THE STUDY OF LEXICS  
AND SOME GRAMMAR FACTS OF THE GERMAN LANGUAGE AS A BASIS  
OF STUDENTS' MEMORY, THINKING, CREATIVITY DEVELOPMENT**

*Transfer of knowledge from the teacher to the student is not possible, by-passing his own activities in getting knowledge. In the process of thinking of the lexical meaning of a word, some grammatical phenomena a student «includes» imagination, intuition, learns to see and to separate main from secondary ones, to establish a link between the object and its name, that is, focus on the language, its ability to give the names of objects and phenomena. Reliance on associations contributes to the rapid and lasting getting of knowledge in vocabulary and grammar of the language.*

*Key words: getting knowledge, the process of thinking, the lexical meaning of a word, grammatical phenomena, association relations.*

Учитель иностранного языка стремится в рамках своего предмета создать условия для формирования и развития активной творческой личности, способной к межкультурному взаимодействию, готовой по мере необходимости учиться всю жизнь. В основе любого взаимодействия, диалога лежит слово. Очень важно осознать, что слово – это не просто внешняя случайная оболочка, а образ, имеющий свою «биографию», передающий чувства, ощущения, формы, жизненный опыт субъектов общения [Гальскова 2012: 9-10].

© Сырчикова В.А., 2012

«Смею вас заверить, что такого безалаберного, бессистемного, скользкого и увёртливого языка, как немецкий, во всём свете не сыщешь. Вас носит в этом хаосе, как щепку в волнах ...» [Марк Твен 1980: 71].

Генетическая память, осознание того, что язык живёт в каждом из нас сотни лет помогают нам сориентироваться в его запутанных лабиринтах.

*Этимологические ассоциации*

На протяжении многих веков Россия и немецкоговорящие страны связаны экономическими, политическими и культурными отношениями. Появляющиеся в русском языке новые слова служат отражением исторической эпохи. Уже в 9 веке Киевская Русь вела торговлю с немецкими феодалами. В 14–16 веках шла интенсивная торговля между ганзейскими городами, в число которых входил Великий Новгород. В 1716г Пётр Первый отправил в Кенигсберг «подъячих для научения немецкому языку, дабы удобнее в коллегииум были». В русский язык из немецкого пришли изначально латинские слова административного характера: Advokat, Direktor, Inventarium; Hofgericht- Kammerherr-, Buchhalter – собственно немецкого происхождения; Passport – из французского через немецкий. Были приглашены немецкие и голландские мастера для строительства С-Петербурга и русской флотилии. Екатерина Вторая дала немцам кров в Поволжье и Крыму. В некоторых областях ремесленного промысла (часовщики, столяры, слесари, сапожники) преобладали немцы, что способствовало появлению «изустным путём» из немецкого бытовых и технических терминов. Огромное значение для европеизации русского языка имеют труды М.В. Ломоносова – основателя российской науки, горной промышленности, минералогии, геологии, получившего классическое образование в Марбурге и Фрайберге. Введённые в России новшества нашли своё отражение в русском языке.

В технике: Technik (произв от «techne- греч. – искусство») станга (stehen), дрель (drehen), верстак (Werkstatt), штутцер (stützen), шурф, штрек, шихта (Schicht), штенсель (Stopsel), штекер (Stecker), шрам (Schramme), штрих-код (Strichkode), шаблон, штифт, штангенциркуль.

В образовании, науке, культуре: цитата, центр, хроника, штрих, формуляр, филология, профессор, университет, масштаб (Maßstab), конспект, циферблат (Zifferblatt);валторна (Waldhorn – лесной рожок), труппа (die Truppe- Militärtruppe – военный отряд, группа).

В военном деле, мореплавании: боцман (Bootsmann), штурман (Steuermann), штурвал (Steuern +Welle), юнга (jung), арест, шпион (spion), Штрейхбрехер (Streickbrecher), адъютант, лагерь.

В шахматной терминологии: Zugzwang, Zeitnot, Endspiel.

В быту: чердак (Dach), стена (Stein), шпроты (sprießen), шпудлька (щепочка – Spule), будка (Bude), каморка (Kammer); предметы одежды: (das Vortuch – фартук, галстук (Halstuch), жакет (Jascke), манто (Mantel), куртка (kurz), туфли (Pantoffeln), фрак; посуда: фляжка (Flasche), тазик (Tasse), тарелка (der Teller), ложка (der Löffel); продукты

питания: Strudel, Kompott; представители профессий: Perückmacher, Bootsmann, Steuermann, Schlosser, Koch, Bäcker, Dolmetscher – толмач, переводчик. На уроках истории встречаются слова немецкого происхождения (штадт, бюргер, почтамт, плац, штаб, шлагбаум, пост, штандарт, пункт). Часто ключ к пониманию лексического значения слова дают имена собственные (Бах, Герцен, Оренбург, Шпицберген, Шлиссельбург, дивизия Эдельвейс).

В «Кратком этимологическом словаре» Н.М. Шанского под редакцией С.Г. Бархударова из 257 слов на букву «ш» 61 (23%) немецкого происхождения [Шанский 1971: 498-517], в «Словаре иностранных слов» [560-564] из 259 – 107 (41%). Работа с этой категорией лексики обращает мысль ученика к прошлому, помогает понять, что страноведческая информация не привносится извне искусственным путём, что язык имеет способность отражать, фиксировать и сохранять информацию о действительных событиях. Слова, ставшие «родными» для русскоговорящих, служат источником усвоения новых понятий: шницель (schnitzen- вырезать), фраер (frei – свободный), люфт (lüften – проветривать), трактор (tragen), штора (stören), паук (pauken), шлюз (schließen), тюрьма (Turm), в которую исторически помещали арестованных, аттракцион (attraktiv), трап, тропа (Treppe), хлопья (Flocken) и т.д.

#### *Смысловые и словообразующие ассоциации.*

Смысловые, логические ассоциации с опорой на словообразующие элементы позволяют значительно сократить время от момента презентации слова до его коммуникативного использования. Уже в начальной школе известны детям слова fahren – ездить, kommen – приходить, fallen – падать. Труднее усваиваются слова erfahren, die Erfahrung (узнавать, опыт), bekommen (получать), gefallen (нравиться). Если ученик научится устанавливать связи по типу: «Wir **fahren**, um etwas zu **erfahren**» (мы ездим, чтобы что-то узнать), «Wir **kommen**, um etwas zu **bekommen**» (мы приходим, чтобы что-то получить), «In meinen Kopf **fällt** das ein, was mir **gefällt**» (В мою голову надолго западает то, что мне нравится), то трудности в усвоении лексического значения слова снимаются.

Установление ассоциативных связей возможно при изучении устойчивых словосочетаний. Например, «**In Gefahr sein**» (быть в опасности). «Ich bin hier in Gefahr, denn die Autos **fahren** hin und her». Очень сложно запомнить употребление глагола с определённым предлогом и падежом. Если напомнить, что тот, кто чем-либо гордится, стоит **на** ступеньку выше, то очень легко запоминается «**stolz sein auf**». Трудное для учащихся двойное управление глагола «sich freuen **auf / über** Akk.» усваивается, когда рассуждаешь, что наша предстоящая радость требует подъёма **на** следующую ступень, а предыдущая уже позади, мы стоим **над** ней. Интересно осмысление слова «das Denkmal» по аналогии с обращением «Sag mal!», «Hör mal!», «Tanz mal!» и вдруг «**Denkmal**» (памятник). Слово

«denken» (думать) ученики знают. Где человек **задумывается** о том, что это за сооружение, о ком оно напоминает «Denk mal!»?

Следовательно, умение установить ассоциативные связи является основой для активизации процессов мышления и памяти и не следует механически заучивать слово, а необходимо попытаться понять, почему это слово в языке звучит именно так.

#### *Образно-наглядный тип ассоциаций.*

Иногда для повышения интереса к слову, к языку в работу по словообразованию вводятся элементы игры. Увидев слово «die Bank», ребята определяют значение: банк. Разговор идёт о банке, в котором люди получают и приумножают деньги как залог спокойной и обеспеченной жизни. Ученики сидят за школьной партой «die Schulbank», чтобы получить знания – гарантию исполнения профессиональной мечты и удачной жизни. Знания – основа будущего. Возможно механическое запоминание слова **nähen**, но более прочно оно останется в памяти, если, подкрепив его жестом «на»-«па», вспомнить, что в процессе шитья один кусочек ткани приближается к другому. К разуму подключаются воображение, опыт ребёнка – основа образа слова. Некоторую трудность вызывает употребление отрицаний „nicht“ и „kein“. Шапка-невидимка, появившаяся на уроке в форме буквы „к“ снимает эту проблему (Das ist eine Lampe. Das ist keine Lampe). Достаточно увидеть эту шапку – и предмет исчезает, зато усваивается на всю жизнь понимание отрицания существительных. Создание образов возможно при работе над любой учебной темой. Зима. Предлагается представить зимний лес с сыпучим снегом. Ситуация: ты на лыжах. Если проведёшь лыжей по снегу, какой услышишь звук? Общий восторг по поводу созданного самими слова «Schi» объединяет учителя с детьми в процессе маленького, но всё-таки творчества. Ученики получают возможность произвести «продукт» и, сопоставив с истиной, определяют, насколько они близки к культурно – историческому факту – реализуется их творческий потенциал. Подбор глагола в сочетании «кататься на лыжах» осуществляется совместно: «fahren» – нельзя (нет фар). Вспоминается и запоминается «laufen» – (есть звук «уф» – это трудно!). У начинающих учить язык малышей богатое воображение, что помогает «увидеть» и «услышать» слово. Учим слова по теме «Времена года». Предлагаю 4 слова, прошу определить, какое время года называю, «der Frühling-ling-ling» – слышно пение птиц, «der S-s-sommer», «der Winter», «der Herbst». Думаем, почему именно так звучат слова? Зима. Вьюги веют – «Winter». Ты собираешь ягоды в жару, устал, прилёг на полянку, закрыл глаза, а над ухом «з-з-з», а потом ка-ак цапнет! – «Sommer!». Осень, дождь, лужи... Ты прыгаешь по лужам, вдруг – шлёп в лужу! И вся физиономия в конопухах как «Herbst». Девочка возражает: «Нет! Бегаешь осенью под дождём, домой не хочется, хотя холодно. И весь вечер чихаешь «Herbst! Herbst!»

На уроке создаются условия «ловушки» для слова, при которых ученик чувствует потребность в его запоминании и немедленно удовлетворяет эту потребность. Особое место в работе занимает развитие ономастопозитической догадки, когда слово называет само себя, звук ассоциируется с содержанием. Это «Frost, Frost, Frost», если ты идёшь в сильный мороз по улице. «Hund! Hund!» – так называет себя большой пёс в ночной тиши. «Tür, Tür!» – поскрипывает дверь. Разлетающееся от топора полено позванивает зимой «Holz», когда его раскалывают – «hacken». «Heiß» – и ты чувствуешь застрявший в горле песок пустыни. Мяч назовёт себя – «Ball», если по нему ударить сильно двумя руками. Возможны интересные ассоциации при изучении темы «День школьника». Ребята придумывают, что „frühstücken“ – это потому, что очень рано „früh“ съедают кусочек „Stück“ чего-то, а „waschen“ – слышно, как в ведре начинает гаснуть от прикосновения рук с звуком «ш-ш-ш» вспененная шампунем вода, „kämmen“, „Kamm“ – виден в буквах гребешок, „abtrocknen“ – так вытирают «модницы» лицо, осушив и обтогав его, „gießen“ – звук струящейся при поливе воды.

Иногда на уроке устанавливаются связи, не обусловленные содержанием, а свободные, ассоциируется только созвучие. Легко запоминается «der **Morgen**» (мы глазами моргнули и **утро** наступило, второе значение слова – «завтра»). Übermorgen «послезавтра» – моргнули 2 раза. «Nacht» – слышится лёгкое посапывание – «ночь». «Tisch» – перед нами стол (T) с звуком выдвигающегося ящика.

В языке нет одиноких слов, для развития связной речи необходимо осмысление того, что слова выстраиваются по знакам смысловой совместимости во взаимодействии с грамматическими нормами. Дети лучше понимают строгий порядок немецкого предложения, если проводишь ассоциацию с самым дорогим для каждого ребёнка – с семьёй. Вновь помогает опора на жизненный опыт малышей, не умеющих жить в одиночестве. Рассуждаем, что в семье уютно и комфортно всем её членам, если в доме сытно, тепло, там порядок. Немцы-приверженцы порядка, поэтому их предложение живёт по очень строгим правилам. Главные, очень любящие друг друга члены предложения – подлежащее (мама) и сказуемое (папа) всегда рядом. Сказуемое (папа) имеет постоянное место за столом в повседневной (повествовательной) ситуации – второе. Подлежащее (мама) всегда рядом – или перед сказуемым, или после него. Видя такую преданность своей спутницы, сказуемое начинает оказывать знаки внимания – подбирать окончания – изучается парадигма спряжения. В семье есть дети (второстепенные члены предложения), которыми управляют главные члены, решая все проблемы (даётся по мере изучения материала склонение существительных, местоимений, согласование с прилагательными). В большой семье (распространённом предложении) иногда сказуемое «разрывается на части» – обособывается рамочная конструкция предложения. Если в семье возникает непонимание, ей что-то угрожает, то сказуемое (папа) для выяснения проблемы, как истинный рыцарь, встаёт впер-

еди семьи, прикрывшись вопросительным словом в качестве щита – учим порядок слов в вопросительном предложении.

Совместное осмысление слова, попытка установить его происхождение приводят к пониманию самого главного в языке: слово – не просто звук, а образ, отражающий действительность. Дети, опираясь на ассоциативные связи, приобретают знания об истории и культуре страны, о взаимосвязи языков, их сходстве и различии. В процессе работы развиваются мышление, память, воображение, способность к догадке, чувство языка, реализуется творческий потенциал ученика.

#### *Литература*

1. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово. – М.: Русское слово, 1999.
2. Гальскова Н.Д. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки // ИЯШ. – №5. – 2012.
3. Гарибян С. Чудо-словарь ключей запоминания 3500 английских слов «Английский без английского», 2008.
4. Марк Твен. Собрание сочинений в 8 томах. Т.8. Пешком по Европе. Об ужасающей трудности немецкого языка. – М.: Изд. «Правда», 1980.
5. Словарь иностранных слов. Под ред. Локшиной С.М., М., 1988.
6. Шанский Н.М., Иванов В.В. Краткий этимологический словарь русского языка / Под ред. С.Г. Бархударова. – М., 1971.

**Тавхитова Т.С.**

*(Филиал Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского в г. Мелеуз, Республика Башкортостан)*

### **ДЕЛОВАЯ ИГРА В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ**

#### ***BUSINESS GAME AS A METHOD OF TEACHING THE PROFESSIONAL COMMUNICATION***

*Nowadays one of the most effective methods of education of foreign languages is business game. Business game allows us create situations of real communication, combine individual and group work, develop imagination and works as means of education and control.*

*Key words: method of education, business game, business situation, motivation.*

На сегодняшний день одним из самых эффективных методов обучения иностранным языкам является деловая игра. Деловая игра позволяет максимально приблизиться к реальным ситуациям общения, сочетать

индивидуальную и групповую работу, развивает воображение и выступает как средство обучения и контроля.

В современном мире возникла прямая зависимость между качеством подготовки специалиста и его дальнейшей карьерой. Поэтому в процессе обучения предполагается использование методов, способствующих эффективному формированию у студентов навыков самостоятельности, системности мышления, умению перестраиваться в современном обществе.

На сегодняшний день в целях обучения общению на иностранном языке чаще всего используются деловые игры, поскольку в них проигрываются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности. Учебный процесс дает возможность для реализации типичных ситуаций общения, приближенных к реальным, с целью воссоздания профессиональной деятельности и взаимодействия между людьми.

Деловая игра характеризуется следующими общими чертами: жизненность и типичность конкретных ситуаций в деловых играх; отсутствие полной информации, принятие решения в условиях неопределенности, риска или противодействия; наличие конфликтности и скрытых резервов; динамичность процесса управления, возможность влияния принятых ранее решений на изменение обстановки в последующие моменты; наличие правил и регламентации игры [Платов 1991: 58].

Технология деловых игр позволяет непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. Основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих деловых контактов, профессиональных умений в профессионально-трудовой сфере.

Таким образом, возможно определить сущность деловой игры как социальной, моделирующей реальную жизнь. Деловая игра представляет собой имитацию трудовой деятельности, а также отдельных сторон жизни [Селевко 1998:14].

Важно отметить, что деловую игру в процессе обучения профессиональному иноязычному общению можно рассматривать как технологию активизации обучения профессиональной иноязычной речи, основанный на сочетании индивидуальной и групповой работы, причем последняя выводится на первый план. [Смышляева, Сивицкая 2008: 41].

Деловая игра выступает как средство обучения, контроля, активизации учебной деятельности студентов и организации коллективного взаимодействия и как средство повышения уровня мотивации обучаемых. В процессе обучения языку методом деловой игры обеспечивается формирование коммуникативной компетенции студентов.

#### **Литература**

1. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. – М.: Профиздат, 1991. – 156 с.

2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 3-17.

3. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе. – Учебное пособие. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008. – С. 37 – 49.

**Тимашева Е.А.**

*(МАОУ «Гимназия № 1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ SMART-ДОСКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

#### **THE USAGE OF A SMART-BOARD IN ENGLISH CLASS**

*The article analyzes the usage of a Smart-board as an efficient instrument of improving a teacher's work in class.*

*Key words: the usage, a Smart-board, efficient instrument.*

Задав себе вопрос, как сделать урок иностранного языка интересным, эмоциональным и в то же время максимально эффективным, я поняла, что успех не только зависит от знания учителем предмета, от общей эрудиции педагога, но и в большей степени от способности на современном этапе преподавания иностранного языка мыслить по-новому, внедрять интерактивные методики обучения, новые информационные технологии, мультимедийные проекты, Интернет, медиаресурсы, обеспечивающие высокое качество подачи и контроля учебного материала.

В последнее время всё больше и больше педагогов-практиков понимают, что использование информационных технологий в учебном процессе значительно повышает эффективность усвоения материала учащимися. Больших результатов можно достичь, применяя данные технологии в преподавании иностранных языков в средней школе. Особенно актуально использовать информационные технологии учителями гимназий, лицеев и школ с этнокультурным компонентом. Использование проекционной техники в сочетании с аудиосредствами дает возможность привлекать на занятиях при объяснении нового материала тезисы, таблицы, видео- и справочные материалы, при анализе текстов – схемы и данные электронных словарей. Это позволяет реализовать принципы наглядности, доступности и системности изложения материала.

Однако такие возможности при наличии связки компьютер-проектор-экран реализуются только в режиме просмотра. Для проверки письменных заданий и при анализе текста приходится вновь обращаться к обычным меловым доскам. Здесь педагог нередко сталкивается с объективными трудностями: нередко аудитория с мультимедиа-проектором может быть оснащена только экраном или доской, поверх которой устанавливается

---

© Тимашева Е.А., 2012

экран. Таким образом, затрудняется одновременное использование и доски и экрана.

В контексте вышесказанного поистине революционным изобретением является интерактивная доска SMART Board. Используя такую доску, мы можем сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей.

**Электронная доска SMART позволяет осуществлять:**

1. активное комментирование материала: выделение, уточнение, добавление дополнительной информации посредством электронных маркеров с возможностью изменить цвет и толщину линии;
2. полноценную работу по переводу текста и отдельных предложений с указанием связей и взаимоотношений между словами;
3. набор посредством виртуальной клавиатуры любого текста задания в любом приложении и его демонстрацию в режиме реального времени;
4. не только знакомство с тестовыми заданиями в режиме просмотра, но и показательное тестирование отдельного ученика или группы учеников для всей аудитории, если в школе отсутствует компьютерный класс или он не может быть предоставлен учителю в данный момент;
5. сохранение результатов в отдельном файле в виде картинок или в HTML и PDF-формате.

Ценным является использование программного обеспечения доски SMART Board, в первую очередь утилит SMART Notebook и SMART Recorder.

Материалы, представленные в SMART Notebook, можно активно использовать при изучении всех разделов изучаемого языка.

Большой иллюстративный материал, представленный в SMART Notebook, позволяет осуществлять введение новой лексики, наработку слов для лексических минимумов. Удобным является структурирование по темам (человек, животные, погода, природа, транспорт, одежда и т.д.). Картинки можно копировать как в сам Notebook, так и в различные редакторы (Word, Power Point). Функция Clone позволяет быстро увеличить количество одинаковых картинок, что удобно использовать при изучении темы Числительные. Вставив рисунки в определенный фон, мы можем на материале картинок организовать речевую ситуацию, что способствует развитию связной речи. Этой цели служит и подбор картинок к конкретным сказкам, что особенно ценно при изучении языков в начальной школе. При работе с картинками SMART Notebook возможно не только вводить новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации диалога.

Ценным представляется и использование на уроках английского языка в школе Flash-анимаций, приведенных, например, в разделе Language английской версии SMART NOTEBOOK 8.0. (Spelling – узнавание орфографии слова, Nursery Rythmes / Humpty-Dumpty: заучивание текста песни с флэш-анимацией, возможностью повторения песни построчно за дикторами-

носителями языка, а также тексты, сопровождающиеся анимацией: Health / Wellness; Story Books / Musicians of Bremen и др.). Запись, сделанная носителями языка, удобный интерфейс, игровая форма позволяет заинтересовать ученика и добиться определенных результатов на самом значимом этапе урока изучения живого европейского языка – listening – на котором осуществляется понимание иностранной речи на слух. Кроме этого, подобные флэш-анимации с озвученным текстом можно использовать и во время объяснения определенных тем в качестве примеров (Height and Widths – при объяснении сравнительной и превосходной степени прилагательных и др.). У школьников могут вызвать интерес и творческие задания, например, Poetry – написание английского стихотворения с яркой метафорой с использованием заданных слов.

Ценной представляется и программа SMART Video, позволяющая просматривать видеоматериалы, которые, как известно, значительно расширяют объем воспринимаемой информации, без обращения к прикладным программам.

Таким образом, используя интерактивную доску, мы можем организовать постоянную работу учащегося в электронном виде. Это значительно экономит время, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности, включает в работу всех учащихся, находящихся в классе. Кроме того, программное обеспечение SMART позволяет не только, как уже говорилось, сохранять слайды экранов, но и выстраивать их в нужной последовательности, в том числе и в виде альбомов. Можно просматривать слайды таких альбомов и повторно их комментировать. Это при сохранении заданий, выполненных учеником на доске, позволяет проследить динамику усвоения материала каждым учащимся, выделить типичные повторяющиеся ошибки.

Необходимо учесть и важный психологический момент: современные школьники, у которых дома обычно есть компьютеры с многочисленными играми и телевизоры с агрессивным видеорядом, привыкают подобным образом воспринимать окружающую действительность. Возможности интерактивной доски позволяют переключить школьников на понимание того, что видео и игровые программы успешно используются для обучения, способствуя развитию творческой активности, увлечению предметом, созданию наилучших условий для овладения навыками аудирования и говорения, что обеспечивает, в конечном счете, эффективность усвоения материала на уроках иностранного языка.

Халиуллина Г.Р.

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

## РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

### ROLE PLAY AS A MEANS OF IMPROVING MOTIVATION FOR A FOREIGN LANGUAGE STUDY

*Role play as a means of improving motivation for a foreign language study is described in the article.*

*Key words: Role play, a means, improving motivation, a foreign language study.*

Меняется мир – меняются цели и задачи обучения ИЯ. Мы не только обновляем содержание, методы и приемы обучения, но и должны изменить цели и задачи обучения ИЯ, на что нас нацеливает концепция образования по предмету «Иностранный язык». Наряду с практической целью обучения ИЯ своей основной задачей считаю – показать ребенку мир иноязычной культуры, обогатить его духовный мир новыми понятиями и явлениями, погрузить его в иное социокультурное пространство. Язык – одно из средств этого погружения. В подобной ситуации огромная роль отводится учителю ИЯ, как посреднику в диалоге двух культур.

Многочисленные изменения в нашей стране сделали ИЯ реально востребованным. Возникла потребность в людях не просто хорошо владеющих ИЯ, но и способных участвовать в диалоге культур во всех его аспектах, бизнесе, политике. К сожалению, традиционный подход не всегда обеспечивает уровень владения ИЯ достаточный для адаптации в иноязычном обществе.

Подробнее остановимся на наиболее важных, на мой взгляд, принципах. Личностный подход к ученику особенно важен для ИЯ. Я признаю ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса, что и составляет, по моему мнению, суть личностно-ориентированной педагогики. Новые подходы к обучению ИЯ потребовали применения и новых современных технологий.

Использование игр на уроках иностранного языка помогает глубже раскрыть личностный потенциал каждого учащегося, его положительные личные качества, сохранить и укрепить учебную мотивацию. Подробнее остановлюсь на роли ролевых игр в процессе обучения иностранному языку.

Ролевая игра придает учебному общению коммуникативную направленность, укрепляет мотивацию изучения иностранного языка. Существуют разные формы ролевых игр на уроках иностранного языка с учащимися разных возрастов.

Цели у всех категорий игр различные, но все они способствуют овладению: памяти, внимания, сообразительности и поддержанию интереса к изучаемому языку. Создавать ролевые игры на уроках английского языка можно по любой теме и польза от них существенна, поэтому мы не забываем об этом прекрасном методе изучения языка. Ролевые игры можно проводить даже на начальном этапе обучения.

На уроке по теме «Давайте познакомимся» можно провести следующую ролевую игру.

Обучаемые делятся на две группы. Одна группа получает визитные карточки с именами, возрастом и страной проживания. Стулья ставятся в круг и на них расставляются участники группы, получившей визитные карточки. Учащиеся другой группы становятся напротив. Пока звучит музыка, учащиеся второй группы движутся вокруг стульев, на которых сидят учащиеся 1 группы. Музыка прекращается, и ученики начинают задавать вопросы сидящим, перед которым они остановились в данный момент времени:

*What is your name?*

*What is your surname?*

*Where are you from?*

*How old are you?*

*How are you?*

Через определенный момент времени движение возобновляется и опрос продолжается.

После этого учащиеся группы 2 (опрашивающие) представляют учащихся группы 1, рассказывая о них все, что запомнили:

*His/ Her name is.....*

*Her/ His surname is....*

*He/ She is from..... etc/.*

Еще один пример игры. Из учебника берется диалог «В библиотеке», отрабатывается и обыгрывается в парах. После чего учащиеся входят в роль – запрашивают именно ту книгу, которую они хотели прочитать, предлагают прочитать книгу, написанную определенным автором. Учащиеся воспроизводят знакомый текст, наполняя его новым содержанием, используя такие экстралингвистические средства как: темп, мимику, интонацию.

Однако самый интересный вид деятельности на уроках – это, конечно, деловая игра. Многие учителя считают, что с помощью деловой игры усвоение новых знаний достигает 90%. Главной отличительной чертой деловой игры является выработка какого-либо решения на основе суммированных данных. Решение всегда вырабатывается коллегиально, т.е. в ходе совместной групповой работы учащихся. Например, все учащиеся представляют собой «школу стюардесс». Им необходимо найти оптимальную схему рассказа о любом городе мира. Уже пройдена тема «Москва» и задача, стоящая перед учителем – научить учащихся пользоваться своими знаниями свободно и творчески.

Включение ролевой игры возможно на любом этапе обучения, однако, обычно лучше оставлять ролевую игру на заключительные уроки или обобщающие уроки.

Таким образом, игры формируют познавательный интерес, содействуют развитию самостоятельности и воспитанию чувства коллективизма. Ролевая игра – это обучение в действии, она является в высшей степени мотивирующей, так как содержит элемент игры и непредсказуемость развязки. Обучающиеся видят возможность применения ситуации, разыгрываемой в ролевой игре – в реальной жизни, что не может дать тренировка в употреблении лексических единиц и грамматических структур.

**Шамгулова Л.Р.**

*(Стерлитамакский колледж строительства экономики и права,  
Республика Башкортостан)*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

#### ***THE USAGE OF THE SONGS AT THE ENGLISH LESSON***

*The songs can be widely used when teaching a foreign language. The songs can serve as a material for teaching phonetics, lexics, and grammar. The example of such usage is given in the article.*

*Key words: song, a foreign language, phonetics, lexics, grammar.*

Одной из главных задач преподавателя английского языка является развитие личностных качеств обучающихся, в частности их коммуникативных способностей, их умений и навыков общения на иностранном языке. Для осуществления выше перечисленных задач преподавателю следует в течение всего курса обучения поддерживать живой интерес обучающихся к изучаемому предмету, к истории и культуре страны изучаемого языка. Одним из интересных и творческих средств повышения мотивации является изучение музыкальных произведений различных жанров.

Песни на иностранном языке представляют широкое поле для деятельности: на их основе хорошо отрабатывается лексика, фонетика и грамматические структуры. Правильно подобранные к уроку произведения представляют кладёз социокультурной и страноведческой информации.

«Музыкальный» урок может быть очень интересным при условии тщательной его подготовки. Отбор песен должен быть грамотным и зависимым от этапа обучения, изучаемой темой, уровня обучающихся.

Предлагается пример работы с песней «Wind of change» в и исполнение группы «Scorpions».

1 этап. Работа до прослушивания текста (самостоятельная работа обучающихся, поиск информации в интернете об истории создания и творческой деятельности музыкальной группы «Scorpions»).

2 этап. Прослушивание песни на занятие. Опрос студентов после прослушивания.

- A. Do you like this song?
- Б. Have you heard this song earlier?
- В. Can you sing this song without the text?
- Г. Who are singing?
- Д. What is this song about?
- Е. Is this text difficult to understand?
- Ж. Can you translate this text?
- З. Do you like the melody of this text?

Работа над лексическим материалом текста

- A. Введение новой лексики.
- Б. Перевод основных смысловых фраз, необходимых для понимания текста.

- 1. Слушая ветер перемен.
- 2. Я чувствую везде ветер перемен.
- 3. Волшебный момент.
- 4. Знаменитая ночь.
- 5. Воспоминание прошлого.
- 6. Дети будущего.
- 7. Лицо времени.
- 8. Колокол свободы.

3 этап. Работа над грамматическим материалом песенного текста.

- A. Почему перед словом Moskva употребляется артикль the (Москва-река)

Б. Найти Participle I (listening, passing).

В. Найти примеры на настоящее длительное время и разобрать предложение (The world is closing...).

Г. Найти вопросительное предложение и разобрать (Did you ever...?).

4 этап. Устная работа над текстом (Вопросы Преподаватель-Студенту):

- A. What is the wind of change?
- Б. What does the author mean-“august summer night”?
- В. Why is the moment magic?
- Г. Why is the night glory?

#### ***Литература***

Макковеева Ю.А. Работа над песенным материалом на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5.



Шаталова О.В.

(МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан)

### КАЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: КАК ИЗМЕРИТЬ?

#### QUALITY IN EDUCATION: HOW TO MEASURE IT?

*The problem of quality of education is revealed in the article. The question about the means of evaluation the quality of education is rather difficult for solution. Not only is the work of a teacher very important but also the atmosphere of the school.*

*Key words: quality of education, means of evaluation, the work of a teacher, the atmosphere of the school.*

Казалось бы, давно не вопрос, а аксиома – "качество образования". Но как и в чём измеряется качество в образовании? а само качество образования? Качество работы учителя? административной команды? гимназии? Ведь сюда приходят дети на долгие 11 лет вместе с родителями, бабушками и дедушками, родственниками – и именно здесь во многом формируется человек, проходя через радости и горести, взлёты и падения.

Государственная программа предполагает проверку знаний всех обучающихся на выходе. Но понятно, что пресловутые ГИА и ЕГЭ не позволяют судить об уровне квалификации учителя (доли репетиторов, курсов, самоподготовки, "вложенности" родителей, упорства самого выпускника) – потому и цифры относительно касаются результативности деятельности учителя. Можно ли по этим маркерам судить об эффективности ОУ? Представим гипотетическую ситуацию: все обучающиеся сдали экзамены на "отлично", но при этом дети не воспитаны, не знают элементарных правил охраны окружающей среды, первой медицинской помощи, не умеют выстраивать межличностные отношения и т.п. Насколько эффективно обучение? Без комментариев... Нельзя давать ребенку знания по математике или литературе, если он не знает простых правил поведения в различных ситуациях. Поэтому хорошо бы параллельно с проверкой точных и гуманитарных знаний проводить – что? тесты? – раскрывающие уровень воспитанности детей. Во всём мире активно используется ещё один маркер, реально отображающий уровень полученных знаний – портфолио обучающихся. Их достижения и награды, а касательно вузов – количество лауреатов на Нобелевскую премию. Причем это важно тем, что вокруг таких ученых всегда концентрируются другие ученые, живущие в атмосфере поиска и движения научной мысли.

Всем известно, что для измерения качества образования в школах проводится аттестация всех участников учебного процесса. Каждая система требует проведения оценки уровня своей эффективности – и систе-

ма школьного образования не стала исключением. В этом смысле часто используется понятие «самоаттестация», которая проводится непосредственно самими школами. В процессе проведения оценочных работ выполняется оценка качества образовательной деятельности школы, формирование результатов в форме аналитического материала, с помощью которого в дальнейшем осуществляется сравнение с предыдущим результатом. После проведения диагностики работы образовательного органа, результаты исследования презентуются всему коллективу и подлежат обсуждению. С помощью проведения дискуссий определяются слабые и сильные стороны сформированного образовательного процесса и предлагаются способы увеличения эффективности работы.

Для того, чтобы определить уровень качества образования, используются общие стандарты, которые применяются для всех образовательных учреждений определенного ранга. Большие споры вызывает введение ФГОС нового поколения. Это и хорошо – интерес к школе и её проблемам нужен. Опыт реализации новых образовательных стандартов в нашей гимназии насчитывает уже четыре года, и на настоящий момент все 1-5 классы гимназии (20 комплект-классов) работают по стандартам второго поколения. Это тоже требует новых подходов в диагностике формирования УУД (универсальных учебных действий) и мониторинга личностного роста каждого ученика.

Конечно, каждый родитель хочет, чтобы гимназия обеспечила качественное образование ребенку. Родитель прав, но в чем измерить качество работы учителя? К сожалению, существующие формальные критерии качества педагогического труда часто далеки от потребностей детей. Бывает, что уроки учителя с категориями и званиями дети терпят, а уроки "рядового" учителя ждут. Почему? Качество работы учителя, наверное, измеряется искренним **интересом** учащихся к преподаваемому им предмету. И потому диагностики школьной мотивации важны на данном этапе. Другое качество работы учителя – это подача им **морального аспекта** применения знания и личный пример **высококультурного и высоконравственного взаимодействия** с людьми, в т.ч. с учениками. Оценивать эти качества не просто, не всё можно перевести в цифры и мониторинги. Простой опрос обучающихся не решит эту проблему, ведь не все требовательность и бескомпромиссность учителя в определённых вопросах воспримут как значимые качества.

Но актуальность такого измерения диктует и введение новой системы оплаты труда. По замыслам разработчиков стимулирующая часть должна определяться измеряемыми критериями качества. А чем измеряем? Если измеритель – документы (планы, отчеты, статьи), то где Ребенок? Если измеритель контрольные процедуры (ЕГЭ, средний балл), то необходимо учитывать соотношение затрат и результата, какой "кровью" результат достигнут. Неоспоримый, но плохо измеряемый критерий качества работы учителя – это индивидуальная динамика Ребенка. Но личностные изменения

Ребенка – процесс не линейный, его нельзя привязать к уроку, четверти, учебному году. Вот и получается парадоксальная ситуация: главные результаты – в будущем. А ведь понятно, что "измерить" (не обязательно количественно) можно только то, что "определено". То, что имеет "содержание". Поэтому и оценивать нужно не "качество" (оно субъективно и для каждого свое), а "содержание образования". То, что по словам кого-то из великих, остается у субъекта, когда все выученное, вымученное и вызубренное забыто. Но сегодня все ясно, что важно не только "чему учить?", но и "как учить?". Содержание может быть вложено, а реализовано так, что обучающиеся стараются забыть "школьные годы чудесные".

Не секрет, что школьники стали другими, но целенаправленность и умение сосредоточиться, прагматизм и вера в себя – их сильные стороны. К сожалению, многие очень одиноки – это следствие присущего капитализму лозунга "каждый за себя".

Но и учитель сегодня в школу приходит другой: многие мы вышли из советской классической школы, лучшие шли в педагогические вузы и с красными дипломами возвращались в свои школы. Многие ли учителя сейчас регулярно читают газеты, журналы, книжные новинки, посещают театры, концерты, выставки? Получив зарплату и оплатив коммунальные услуги, не всем это удаётся. Да и потребность есть не у всех. Смешная сумма в 100 руб. на подписку. ...А мы упрекаем учителей за монотонные уроки. Да у многих вся жизнь монотонная...

Как измерить качество работы учителя? Так вопросов пока появляется больше, чем ответов. Возможно, балльно-рейтинговая система, отработанная самими учителями в своей гимназии даст возможность и материалы к аттестации систематизировать, и увидеть "прозрачность" стимулирующих надбавок. На наш взгляд, позиции должны быть отражены многоаспектно, по видам педагогической деятельности: гностическая (познание теории и др.), аналитическая (анализ результатов учебной деятельности), проектировочная (моделирование уроков и внеурочной деятельности), методическая (создание учебно-методической документации), дидактическая (взаимодействие с обучающимися), диагностическая (фиксация и коррекция промежуточных результатов), инновационная (распространение педагогического опыта и др.), направленные на достижение цели и имеющие результат.

И без сомнения, качество образования – комплексная проблема, она сводится не только к понятию "качество работы учителя". Здесь нужно смотреть более широко, необходимо учитывать и материальную базу, и социокультурную обстановку в гимназии.

**Бакыева Р.С.**

*(31-се мәктәп, Стәрлетамак калаһы, Башҡортостан Республикаһы)*

## **ЯҢЫ ФЕДЕРАЛЬ СТАНДАРТ ТАЛАПТАРЫ**

### **REQUIREMENTS OF THE NEW FEDERAL STANDARDS**

*The problem of the requirements of the new federal standards is discussed in the article.*

*Key words: requirements, the new federal standards.*

Заман үзгәрәп тороу сәбәпле, мәғариф өлкәһендә лә бер туктауһыҙ реформалар, яңылыҡтар индереләп тора һәм ошо үзгәрештәр заман дәрестәрәне яңы талаптар кую. Рәсәй мәктәптәрәненең башланғыс кластарында бөгөн яңы федераль дәүләт стандарттары индерелә. Элекке программаларҙан, 1-се быуын стандартынан уның ниндәй айырмалы бар? Был стандарт (ФГОС) башҡорт теле укытыулары алдына ниндәй талаптар кую һуң? Бөгөнгө башҡорт теле укытыулары үзенә фәнәнән, укытыу методикаһынан тыш, информатик технологияларҙы яҡшы белергә, фән һәм техника, мәғлүмәт һәм информатика өлкәһендә һәр яңылыҡты үзләштереп барырга тейеш.

Яңы быуын стандартының төп максаттары – укытыу сифатын күтәрәү, баланы шәхес итеп тәрбиәләү. Элек укыуыларға әзәр белем бирелһә, хәзәрә талап буйынса укытыуылар баланы белем алырга мәғлүмәт табыу юлдарын өйрәтергә бурыслы. Бала туған телендә, рус һәм сит телдәрәндә иркен аралашкан, максат куйып үзенә кәрәкле мәғлүмәт тапкан, алған белемен тормошта дәрәс куллана белгән, рухи һәм әхлаки яктан дәрәс тәрбиә алған шәхес булып формалашырга тейеш. Шуға күрә, мәктәптә укыуының интеллектуаль, рухи, физик яктан сәләмәт үсәүенә, ижади шәхес булып формалашыуына дәрәс йүнәлеш бирәү укытыуының төп максатын тәшкил итә. Хәзәрә заман дәрестәрәндә һағизәләргә, айырым әсәргә өстөнлөк бирелмәй, ә уларҙың укыуының кызыкһыныуына, киләсәктә һисек ярҙам итеүе, йәғни һөҙөмтә күз уңында тотала. Яңы шарттарҙа укыған бала теге йә был фән буйынса ниндәйҙәр мәғлүмәт алып, өлгә буйынса күнегеүҙәр башкарыуына түгел, ә үз аллы ниндәйҙәр яңы ысулдар уйлап табып, бер предметтан алған белемен икенсәһендә кулланыуға зирәкле күрһәтергә тейеш.

М. Аҡмулла исемендәге БДПУ доценты С.А. Таһирова үзенә "Хәзәрә башҡорт әҙәби телен укытыуың кайһы бер мәсьәләләре" тигән мәкәләһендә традицион укытыу системаһынан айырмалы рәүештә, заман дәрестәрәненең төп үзенсәлектәрә тип түбәндәгеләрҙе билдәләй:

Төп максат – укыуы шәхесенә интеллектуаль, рухи, физик үсәше, уның кызыкһыныуы.

Дәрес йөкмәткәһе – теманың тормош менән бәйлелеге, донъяны танып- белеүгә әһәмиәтле булыуы.

Белем биреүгә этәргес көстәр – ижад итеү, үз үсешендә күреү, белемдә арттырыуға ынтылыу, үз үсәңә ышаныс, сәм уяныуы.

Эшләү ысулдары – бергәләп эзләнеү, төркөмләп эшләү, эвристик әңгәмә, дәрес-диспут, укытыуы һәм укыуы араһында эшлекле мөнәсәбәт.

Дәрестә ойштороу: һораузарға яуап эзләү, тормош менән бәйлә ижади күнегеүзәр эшләү, шәхси, төркөмлә, парлы эш ойштороу.

Укытыуы – ярзамсы, дүс, көңәшсе, йүнәләш биреүсе. Уның төп бурысы – укыуыларзы укыу мәсьәләләрен әүзем хәл итеү процесына дәрәс йәлеп итеү, кызыкһындыра белеү.

Төп һөзөмтә – укыуының белемен яңы ситуацияла үз аллы кулланыуы, хаталарын күреүе, үз-үзен баһалай белеүе.

Тимәк, башкорт теле дәрестәрендә укыуыларза туған телебәззе әйрәнеүгә үз аллы белем алыуға ынтылыш һәм теләк уятырға кәрәк. Был бәтә талаптарзы укытыуы бер үзе үтәй алырмы һуң?

Был дөүләт стандарты ата-әсәләр алдында ла яңы максаттар куя. Улар за балаһының әйгә эштәрен тикшереүзән тыш, уларзың фекерләүен, телмәрен үстәреү өстәндә эшләһә, укытыуыға еңеләрәк буласак. Бушка күз бәтәрәп, компьютер алдында төрлө уйындар уйнатып ултыртқансы, интернет сәлтәре аша кәрәккә мәғлүмәт табырға әйрәтеү һеззәң карамакта. Заман мәктәбәндә проект алымдарын кулланыу, филми-ғәмәли тикшереүзәр үткәреү зә башланғыс кластарза ук индерелә. Төрлө проекттарзы, филми тикшереүзәр үткәреүзә лә, әлбиттә, ололарзың ярзамы кәрәк буласак.

Һүземдәң азағында шуны әйткәм килә, ниндәй генә стандарттар буйынса укыһалар за, балаларға бар иғтибарыбыззы биреп, улар белем-лә, бәхәтле булып үсән өсән, бәтә мөмкинлектәрзә булдырыу өсән тырышырға кәрәк.

**Eugenia Ollenburg**  
(Australia, Redcliff)

### **SUPPORTING LEARNERS WITH BEHAVIOURAL DIFFICULTIES IN THE INCLUSIVE CLASSROOM**

*The article is devoted to discussion of the following problem: Support means using the educational methods teach, strengthen, and expand positive behavior and the systems change methods to increase opportunities for the display of positive behavior.*

*Key words: positive behavior, educational methods, supporting learners, behavior difficulties*

Positive behaviour means acquiring the skills that will increase the possibility of success and personal satisfaction in all areas of life, i.e., normative academic, work, social, recreational, community, and family settings.

Support means using the educational methods to teach, strengthen, and expand positive behaviour, and the systems to change methods to increase opportunities for the display of positive behaviour [Carr, Dunlap et al., 2002].

PBS (Positive Behaviour Support) initially appeared within the field of developmental disabilities and developed from three major sources: applied behaviour analysis, the normalization/inclusion movement, and person-centred values [Carr, Dunlap et al., 2002].

ABA provided PBS with:

1) one component of a conceptual framework relevant to behaviour change, and

2) a number of assessment and intervention strategies that can be used to promote adaptive behaviours and maintain the integrity of individuals and their needs [Carr, Dunlap et al., 2002; Oswald, 2008].

The word “normalization” speaks for itself: people with disabilities should live a normal life, in the same settings as others and have access to the same opportunities as others (when we talk about home, school, work, recreation, or social life).

These two principles are interrelated: the principle of normalization leads naturally to the principle of inclusion, i.e.,

- placing students with disabilities in general education classrooms as opposed to segregated, special education facilities, and (which is of high importance) changing systems to integrate specialized school support and coordinate it with the general education program in neighbourhood schools [Sailor, 1996].

When the children with disabilities are placed in a general educational environment, there is a greater possibility that these children:

1) will develop and maintain improved social skills and relationships with their peers [Fisher & Meyer, 2002; Panacek & Dunlap, 2003],

2) will be provided with more opportunities for typical activities with same-aged peers,

3) will have a better perspective for developing appropriate, generalizable skills which will allow them to function competently in the home, school, and community,

4) will perform well, if not better, in general education [Rea et al., 2002], will have higher expectations from general education teachers who may hold them to higher standards for performance and behaviour (Hieneman et al., 2005).

Some schools adopted zero tolerance and other reactive, punitive stances [Skiba & Peterson, 2000]. Systemic changes need to be designed to accommodate the needs of diverse learners, both at classroom and school levels [Safran & Oswald, 2003].

The PBS process for supporting students with behavioural challenges includes:

- a) goal identification,
- b) information gathering,
- c) pattern analysis,
- d) support plan design and implementation, and monitoring and evaluation of outcomes [Hieneman et al., 1999].

For PBS to be successful, it needs a team of individuals (e.g., teachers, parents, administrators, school psychologists, etc.) who know the student and the circumstances surrounding the behaviour, and are:

- open to honest and respectful communication,
- prepared to share goals and responsibility,
- willing to address the problem, and
- committed to problem solving and support

[Hieneman & Dunlap, 1999; Hieneman et al., 2005].

For PBS to be effective, we must identify exactly what variables, conditions, or events may be contributing to student behaviour. Knowing these variables allows practitioners to select intervention strategies based on the contexts and functions of student behaviour (e.g., task avoidance, attention seeking), which may produce better outcomes [Hieneman et al., 2005].

PBS interventions are designed to be practical, to prevent problem behaviour by modifying a situation before problems escalate, along with teaching appropriate alternatives [Safran, Oswald, 2003].

The paradox is that the best time to intervene on problem behaviour is when the behaviour is not occurring. Intervention takes place in the absence of problem behaviour in order to prevent such behaviour from occurring again [Carr, Dunlap et al., 2002].

Interventions are multicomponent in nature [Sugai et al., 2000], and include strategies to:

- a) prevent problems by modifying circumstances (e.g., environment, curriculum),
- b) teach skills to replace the problem behaviour (e.g., prosocial skills, communication, tolerance of unpleasant circumstances, self-management), and provide consequences to reward positive behaviour.

Intervention is driven by data on variables contributing to behaviour. That data are used to assess outcomes, adjust approaches as needed and as a resource for goal setting, evaluation, and problem solving [Carr et al., 2002; Scott, 2003].

The levels of Positive Behaviour Support within a school include [Sugai et al., 2000]:

- school-wide systems,
- classroom setting systems and
- individual student systems.

When applied at a school-wide level, the strategies reduce the need for intensive, individualized supports. School-wide PBS systems provide a foundation for promoting positive behaviour for all students, creating a supportive con-

text to effectively integrate students with behavioural challenges [Hieneman et al., 2005].

There is a range of strategies school staff and parents can use to address a student's challenging behaviour. It is much easier to decide which one to employ if we know why the student misbehaves. Challenging behaviours often occur when a student lacks prosocial skills. These challenging behaviours are likely to reoccur, unless the underlying causes are addressed. To develop proactive strategies aiming at addressing those behaviours, stakeholders need to know the functional causes of the student's challenging behaviour. This is when FBA becomes vital.

### *Reference*

1. Carr E.G., Horner R.H., Turnbull A.P., Marquis J.G., McLaughlin D.M., McAtee M.L., Smith C.E., Ryan K.A., Rief M.B., Doolabh A., & Braddock D. Positive behaviour support for people with developmental disabilities: A research synthesis. – Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 1999.
2. Carr E.G., Dunlap G., Horner R.H., Koegel R.L., Turnbull A.P., Sailor W., Anderson J., Albin R.W., Koegel L.K., Fox L. Positive Behaviour Support: Evolution of an Applied Science. – Journal of Positive Behavior Interventions. – January. – vol. 4. – 2002. Pp. 4-16.
3. Fisher M., & Meyer L.H. Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. – 27. – 2002. Pp. 165-174.
4. Hieneman M., & Dunlap G. Issues and challenges in implementing community-based behavioural support for two boys with severe behavioural difficulties. In J. Scotti & L. Meyer (Eds.), Behavioural intervention: Principles, models, and practices. – Baltimore: Brookes, 1999. – Pp. 363-384.
5. Hieneman M., Dunlap G., Kincaid D. Positive support strategies for students with behavioural disorders in general education settings. Psychology in the Schools. – Vol. 42(8). – 2005. – Pp. 779-794.
6. Oswald K.M. Positive Behaviour Supports: The Involvement of Students in the Process, 2008. – <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Oswald>
7. Panacek L. & Dunlap G. The social lives of children with emotional and behavioural disorders in self-contained classrooms: A descriptive analysis. Exceptional Children, 2003. – Pp. 333-348.
8. Rea P.J., McLaughlin V.L., & Walther-Thomas, C. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pull-out programs. Exceptional Children, 2002. – Pp.203–222.
9. Safran S.P., Oswald K. Positive Behaviour Supports: Can Schools Reshape Disciplinary Practices? Exceptional children. – Vol.69. – 3. – 2003. – Pp. 361-373.
10. Scott T.M. & Eber L. Functional assessment and wraparound as systemic school processes: Primary, secondary, and tertiary systems examples. – Journal of Positive Behavior Interventions. – 5. – 2003. Pp. 131-143.

11. Skiba R.J. & Peterson R.L. School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*. – 66. – 2000. – Pp. 335-346.

12. Sugai G., Horner R.H., Dunlap G., Hieneman M., Lewis T.J., Nelson C.M., et al. Applying positive behaviour support and functional behavioural assessment in schools. – *Journal of Positive Behavior Interventions*. – 2. – 2000. – Pp. 131-143.

**Saifutdinova N.A.**

*(Sterlitamak branch of Bashkir State University)*

### **AUDIO-VISUAL MEANS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE USE OF VIDEO**

*In the course of the whole life, a person interacts with the environment, taking information about it and from it with the help of his five senses. According to M.Maklyuena, one of the most popular social scientists of the XX century, a person perceives reality not as it is, but as it is "fed" by means of communication. Today's world is a visually oriented world, a virtual world of opportunities and information technology. Therefore, television and video began to attract an audience not only as entertainment, but also actively used with cognitive goal in all spheres of human activity, including education. . Keeping all this in mind, the purpose of this article was to provide the required information for foreign language teachers so that they can make use of all modern audio-visual means in foreign language teaching.*

*Key words: audio-visual means, foreign language teaching, communicative.*

The rapid development of media has changed student audience: general intellectual level of students has increased. Today's students are the generation, fully educated under the influence of information technology. Under these conditions any forward-looking education system cannot rely only on the teacher – as on the sole source of educational information. Today, the teacher's role is, first of all, in the organization of learning process, the overall development of the students. Modern development trends dictate the need to expand the forms, methods and means of education through the extensive use of modern electronic information and communication approaches – TV, video, multimedia.

The combination of video and sound effects provides a simultaneous impact on two major human senses – sight and hearing, which significantly increases the information value of the training process and the effectiveness of its perception. Impacting on sense organs by complex of colors, sounds, verbal inflections, audio-visual teaching aids cause various sensations, which are analyzed, compared with existing ideas and concepts [Носкова 2004:23].

It is experimentally established that during the oral presentation of the material the trainees per minute perceives and is able to process up to one thousand conventional units of information and when connecting the organs of vision up to 100 thousand of such units. As during simultaneous exposure to multiple stimuli temporary connection between the analyzers are formed, association of sensations occurs which leads to increasing of emotional tone and level of working capacity.

Therefore it is obvious high efficiency of usage the audiovisual aids based on visual and auditory perception in learning.

One of the most appreciated materials applied to language learning and teaching is, of course, video. The students like learning language through the use of video, which is often used to mean quite different things in language teaching. For some, it means no more than replaying television programmes on a video recorder for viewing in class or private study. For others, it implies the use of a video camera in class to record and play back to learners their activities and achievements in a foreign language teaching. But our concern here is to present the use of video in language teaching most effectively as a visual aid presenting the target language naturally. It is a fact that most students who have taken English courses formally remain insufficient in the ability to use the language and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or the written mode. The problem arises not from the methodology itself but from the misuse or incomplete use of it. That is to say, teachers still evaluate student performance according to the sentence structure and situational settings. In addition, teachers have to take into consideration their performances in terms of communicative acts. But this doesn't mean that teachers should pay full attention to only communicative acts in the preparation and presentation of language teaching materials.

In recent years, the use of video in English classes has grown rapidly as a result of the increasing emphasis on communicative techniques. Being a rich and valuable resource, video is well-liked by both students and teachers [Hemei, 1997:45]. Students like it because video presentations are interesting, challenging, and stimulating to watch. Video shows them how people behave in the culture whose language they are learning by bringing into the classroom a wide range of communicative situations. Another important factor for teachers that makes it more interesting and enjoyable is that it helps to promote comprehension. We know that deficiencies in vocabulary can make even a simple task very difficult for our students. Video makes meaning clearer by illustrating relationships in a way that is not possible with words, which proves a well-known saying that a picture is worth thousand words. Two minutes of video can provide an hour of classroom work, or it can be used to introduce a range of activity for five minutes. A ten-minute programme can be useful for more advanced students. Less advanced students may wish something much shorter because their limited command of the language also limits their attention span.

It is obvious that non-native speakers of a language rely more heavily on visual clues to support their understanding and there is no doubt that video is

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

an obvious medium for helping learners to interpret the visual clues effectively. According to a research, language teachers like video because it motivates learners, brings the real world into the classroom, contextualizes language naturally and enables learners to experience authentic language in a controlled environment. Moreover, in this issue Arthur (1999) claims that video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability.

Languages are not fixed but constantly changing, so is the media; television, radio and newspaper which are an extraordinarily rich source of language in use. In order to expose foreign language learners to the target language the use of technology need to be exploited in the classroom as much as possible. For that reason a great tendency towards the use of technology and its integration into the curriculum developed by the foreign language teachers has gained a great importance. Particularly the use of video has received increasing attention in recent studies on technology integration into teacher education curricula. It is an undeniable fact that video is one of the best materials that enables students to practice what they have learned through various techniques. As Canning-Wilson (2000) describes video, at the most basic level of instruction, is a form of communication and it can be achieved without the help of language, since we often interact by gesture, eye contact and facial expression to convey meaning. Thus it is clearly true such kind of materials present complete communicative situations by means of the dynamic, immediate and accessible combination of sound and vision. The students contextualize the language they have learnt. In other words, they can see and hear the speakers in dialogues; their ages, their sex, perhaps their relationship one to another, their way of dressing, social status, what they are doing and perhaps their feelings. Moreover, as previously slightly mentioned, paralinguistic features such as facial expressions or hand gestures provide aural clues of intonation. The learners can also see the setting of the communication on the screen, so they can clarify whether the situation is formal or informal.

It can be concluded that the use of technology is nowadays inevitable in the classroom. When used appropriately, video is quite beneficial for learners and teachers as long as they are considered only as mere entertainment, but carefully chosen films can be a useful and extremely motivational teaching tool for both practicing listening skills and stimulating speaking and writing.

### References

1. Носкова Т.Н. Аудиовизуальные технологии в образовании / Т.Н.Носкова. – СПб: СПбГУКИТ, 2004.
2. Hemei J. Teaching with Video in an English Class, Journal of English Teaching Forum. – Vol.35-2. – Pp 45-47.
3. Wright A. Visual Materials for the Language Teacher. – Essex: LongmanWilson.

1. **Абдрахманова Жазира** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы.
2. **Абдуллина Гульфира Рифовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
3. **Абуталипова Рамзана Асхатовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
4. **Алексеевко В.А.** – студентка 5 курса филологического Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.
5. **Алимгузина Гульнара Идиаловна** – преподаватель башкирского языка и литературы ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
6. **Антонова Елена Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
7. **Антонова Людмила Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
8. **Арзьева Светлана Тимофеевна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
9. **Ахраменко Петр Евгеньевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, Республика Беларусь.
10. **Ахтямова Фариды Мухаметовна** – преподаватель высшей категории, ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
11. **Аширова Анар Тишибаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.
12. **Баймухаметова Гульназ Шафратовна** – учитель начальных классов МБОУ БГИ №2 им.А.Валиди, г.Ишимбай, Республика Башкортостан.
13. **Бакиева Роза Сагидулловна** – учитель башкирского языка и литературы МАОУ «СОШ №31», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.
14. **Баязитова Римма Фаритовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университе-

та технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

15. **Болотова Елена Валерьевна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

16. **Валикова Ирина Васильевна** – преподаватель английского языка ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

17. **Воробьева Кристина Вячеславовна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

18. **Воронова Галина Ивановна** – магистрантка Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, г. Саранск.

19. **Габбасова Кадрия Анваровна** – доцент кафедры педагогики и журналистики, институт психологии, журналистики и социальной работы, Академия ВЭГУ, г. Уфа, Республика Башкортостан.

20. **Габдуллина Альфия Рафагатовна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа, Республика Башкортостан

21. **Галимова Галина Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

22. **Давлеткулова Гульфия Шафкатовна** – преподаватель ГАОУ СПО «Салаватский колледж образования и профессиональных технологий», г. Салават, Республика Башкортостан.

23. **Давлетова Роза Назепова** – старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа, Республика Башкортостан.

24. **Данилова Ольга Юрьевна** – ассистент кафедры конституционного и муниципального права Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

25. **Дударева Зайтуна Мухтаровна** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

26. **Егорова Майя Анатольевна** – учитель английского языка, заведующий кафедрой учителей английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

27. **Емельянова Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

28. **Жумагулова Арзан Жахановна** – кандидат филологических наук, доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

29. **Журавлева Татьяна Сергеевна** – учитель английского языка МАОУ «СОШ №4» пос. Приютово Белебеевского р-на, Республика Башкортостан.

30. **Зорина Яна Анатольевна** – аспирант кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

31. **Зубаирова Илзида Гаяровна** – учитель начальных классов МАОУ «СОШ №21», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, аспирант кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ.

32. **Иванова Светлана Викторовна** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Башкирского государственного университета, г. Уфа, Республика Башкортостан.

33. **Ильсова Раушания Ахатовна** – преподаватель английского языка ГБОУ СПО «Стерлитамакский химико-технологический техникум», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

34. **Ильсова Регина Рустамовна** – учитель английского языка, школа-интернат №13, г. Уфа, Республика Башкортостан.

35. **Иманкулова Салтанат Меркибаевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им. аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

36. **Инчина Любовь Герасимовна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

37. **Исянгулова Альфия Фарвазовна** – преподаватель ГАОУ СПО «Салаватский колледж образования и профессиональных технологий», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

38. **Ишбаев Карим Гайсиевич** – доктор филологических наук, профессор, (кафедра башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

39. **Карабаева К.А.** – кандидат филологических наук, доцент кафедры государственного языка Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

40. **Каримова Римма Хатиповна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

41. **Карлова Марина Александровна** – ассистент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

42. **Киреева Ирина Александровна** – учитель высшей категории, кандидат педагогических наук, МБОУ «Гимназия №5», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

43. **Крестиченко Анна Константиновна** – аспирант кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

44. **Кузьмич Владимир Васильевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

45. **Курунова Ульяна Алексеевна** – преподаватель английского языка ГБОУ СПО «Стерлитамакский химико-технологический техникум», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

46. **Линецкая Лариса Марковна** – кандидат педагогических наук, профессор кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

47. **Локманова Гульназ Рафаиловна** – учитель английского языка СОШ №3 г. Лянтор Тюменской области ХМАО ЮГРА.

48. **Макшанцева Юлия Викторовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

49. **Матвеева Наталья Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

50. **Махмудлу Малик Рафи Оглы** – магистрант кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск

51. **Минибаева Светлана Венеровна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

52. **Михайленко Валерий Васильевич** – доктор филологических наук, заведующий кафедрой современных европейских языков Буковинского

государственного финансово-экономического университета, г. Черновцы, Украина.

53. **Мухаметова Маргарита Артуровна** – учитель английского языка МБОУ «СОШ» №19, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

54. **Мухина Наталия Борисовна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

55. **Назаревская Антонида Александровна** – учитель английского языка МОБУ д. Золотоношка, Стерлитамакского р-на, Республика Башкортостан.

56. **Насырова Римма Файрузовна** – учитель английского языка, МБОУ ООШ с. Каралачик Федоровского р-на, Республика Башкортостан.

57. **Нугаманова Илюза Раисовна** – аспирант кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

58. **Пастухова Валентина Яковлевна** – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

59. **Пендюхова Галина Кузьминична** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин филиала Московского психолого-социального университета, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

60. **Прокофьева Татьяна Сергеевна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

61. **Пятаева Наталия Вячеславовна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

62. **Рамазанова Шайгуль Амиргалиевна** – кандидат филологических наук, доцент Казахского национального университета им аль-Фараби, г. Алматы, Республика Казахстан.

63. **Раченкова Ольга Александровна** – преподаватель ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

64. **Родин Александр Васильевич** – кандидат философских наук, преподаватель Николо-Угрешской Православной Духовной Семинарии, г. Дзержинский.

65. **Рыбина Елена Павловна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.



66. **Рысбай Бибигул** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, г. Алматы

67. **Рябова Марина Эдуардовна** – доктор философских наук, профессор кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

68. **Савельева Елена Евгеньевна** – учитель английского языка МАОУ «СОШ №20», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

69. **Сайфутдинова Нурия Агзамовна** – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

70. **Салыхова Зугура Идрисовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирского языка Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

71. **Селиванова Анна Викторовна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №2», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

72. **Столярова Светлана Владимировна** – преподаватель английского языка ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

73. **Сырчикова Валентина Александровна** – учитель немецкого языка МКОУ «СОШ № 2» г. Пласт, Челябинская область.

74. **Тавхитова Татьяна Сергеевна** – ассистент кафедры иностранных языков филиала Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Мелеуз, Республика Башкортостан.

75. **Татаринев Е.А.** – ассистент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

76. **Татаринова Татьяна Ивановна** – кандидат филологических наук, доцент, Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

77. **Тимашева Елена Александровна** – учитель английского языка МАОУ «Гимназия №1», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

78. **Федорова Антонина Валерьевна** – аспирант кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала БашГУ, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

79. **Хабибуллина Оксана Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент (кафедра иностранных языков Стерлитамакского филиала БашГУ), г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

80. **Халиуллина Гульнара Ришатовна** – учитель английского языка МОБУ СОШ с. Зирган Мелеузовского р-на, Республика Башкортостан.

81. **Шайхулов Алмас Галимзянович** – профессор, заведующий кафедрой татарской филологии и культуры Башкирского государственного университета, г. Уфа, Республика Башкортостан.

82. **Шамгулова Лилия Рашатовна** – преподаватель английского языка ГАОУ СПО «Стерлитамакский колледж строительства, экономики и права», г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

83. **Шаталова Ольга Васильевна** – кандидат филологических наук, заместитель директора по УВР МАОУ «Гимназия №1» г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

84. **Шаталова Светлана Васильевна** – ассистент кафедры немецкого языка и методики преподавания языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь.

85. **Eugenia Ollenburg** – A teacher, Woody Point Special School, Redcliff, Australia.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	5
<i>Foreword</i> .....	6

### Секция 1.

#### Актуальные вопросы современной лингвистики

<i>Абугалипова Р.А.</i> Лексический способ репрезентации значения начала действия в тюркских языках (на материале башкирского, татарского, казахского, хакасского языков) .....	7
<i>Баймухаметова Г.Ш.</i> Интонационные средства башкирского языка и их функции речи .....	11
<i>Болотова Е.В.</i> О категории аспектуальности в немецком языке .....	15
<i>Давлетова Р.Н.</i> Имянаречение в межнациональных семьях .....	18
<i>Жумагулова А.Ж.</i> Некоторые вопросы употребления грамматических форм в научном стиле .....	21
<i>Зорина Я.А., Пятаева Н.В.</i> Терминологический аппарат антропоцентрической лингвистики .....	26
<i>Зубаирова И. Г., Ишбаев К.Г.</i> Морфемная структура литературоведческих терминов в башкирском языке .....	29
<i>Иванова С.В.</i> Актуальные задачи современных лингвистических исследований .....	34
<i>Иманкулова С.М.</i> Грамматическое описание казахского языка в трудах русских тюркологов .....	39
<i>Инчина Л.Г., Крестиченко А.К.</i> Особенности употребления фразеологизмов с концептами ум и глупость (на материале русского и английского языков) .....	46
<i>Каримова Р.Х.</i> Структурно-семантическая характеристика сложных слов с компонентом- зоонимом (на материале немецкого языка) .....	49
<i>Макшанцева Ю.В.</i> К вопросу о языке и языковом сознании .....	54
<i>Минибаева С.В.</i> От божества до желтого карлика (концепт «солнце» в русской языковой картине мира) .....	56
<i>Мухина Н.Б.</i> «Цель» сквозь призму когнитивной лингвистики .....	60
<i>Рамазанова Ш.А., Иманкулова С.М.</i> Обстоятельство и некоторые особенности его изучения .....	67
<i>Родин А. В.</i> Коммуникация и язык как лингвистическая проблема .....	70
<i>Рысбай Б., Абдрахманова Ж.</i> Переходность как закономерный процесс языка .....	76

<i>Рябова М.Э., Махмудлу М.Р.</i> Особенности формирования экономической терминосистемы «внешнеэкономическая деятельность» в русском и английском языках .....	80
<i>Саляхова З.И.</i> Залоговость и аспект .....	85
<i>Селиванова А.В.</i> Сравнительные идиомы в английском, русском и башкирском языках .....	89
<i>Татаринов Е.А.</i> Особенности возникновения и функционирования библеизмов в современном русском языке .....	94
<i>Хабибуллина О.А.</i> Коннотативное значение слова как способ расширения информации .....	98
<i>Шайхулов А.Г.</i> Когнитивная парадигматика идеографических словарей диалектов тюркских языков урало-поволжья: к постановке проблемы .....	101
<i>Шаталова С.В., Кузьмич В.В.</i> Крылатые единицы (КЕ) в русском и немецком языках .....	107
<i>Абдуллина Г.Р., Нугаманова И.Р.</i> Тел ғилемдә юкльк категорияһын өйрәнерү тарихынан .....	111
<i>Дәүләтқолова Г.Ш.</i> Тезмә һәм эйәртеүле ҡушма һөйләм составындағы ябай һөйләмдәрҙе бөйләүҙә интонацияның роле .....	117
<i>Исәнголова Ә.Ф.</i> Ҡылымдарҙың йомактарҙағы роле .....	120
<i>Нугаманова И.Р., Абдуллина Г.Р.</i> Башҡорт телендә юкльк категорияһын белдереүҙә ҡулланылыуысы эксплицит һәм имплицит ысулдар .....	122

### Секция 2.

#### Культура и текст в языковом пространстве

<i>Антонова Л.В.</i> Теоретические основы межкультурных исследований .....	125
<i>Ахраменко П.Е.</i> Употребление фразеологических единиц в оригинальных текстах И.П.Шамякина и их переводных форм на русском языке .....	128
<i>Ахтямова Ф.М.</i> Зависимость национальных традиций народов от географического положения страны на примере шотландского килта ..	133
<i>Воронова Г.И., Рябова М.Э.</i> Медиатекст как единица медиа-дискурса .....	136
<i>Габбасова К.А.</i> Евразийство как языковое явление культуры XXI века .....	139
<i>Габдуллина А.Р.</i> Портретно-сценические ремарки .....	141
<i>Дударева З.М.</i> Культура времени и время в культуре .....	146

<i>Емельянова О.И.</i> Немцы в их языковой характеристике .....	150
<i>Кузьмич В.В., Карлова М.А.</i> Реализация языковой личности в травестийных текстах .....	152
<i>Матвеева Н.В.</i> Структура текста в психолингвистическом аспекте.....	156
<i>Пастухова В.Я.</i> Фразеологические единицы и их роль в реализации коммуникативной задачи автора в прозаических текстах В.М. Шукшина .....	160
<i>Рябова М. Э.</i> Современные подходы к пониманию текста в лингвистике .....	165
<i>Татарина Т.И.</i> Репрезентация темы «Маленького человека» в повести Н.В. Гоголя «Шинель» .....	169
<i>Татарина Т.И., Алексеенко В.А.</i> Об использовании европеизмов в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» .....	172
<i>Федорова А.В., Пятаева Н.В.</i> Осмысление культурного наследия народа в лексических синонимических рядах .....	177
<i>Царев А.М.</i> Перцептивная эстетика художественного текста.....	180
<i>Михайленко В.В.</i> Semantic shifts in cross-cultural space.....	182

### Секция 3.

#### Лингвометодические проблемы обучения языкам

<i>Алимгузина Г.И.</i> Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках башкирского языка.....	188
<i>Антонова Е.А.</i> О повышении интереса к урокам русского языка .....	193
<i>Арзяева С.Т.</i> Формирование духовно-нравственных качеств на уроках иностранного языка .....	196
<i>Аширова А.Т., Карабаева К.А.</i> Значение работы над текстом в пополнении словарного запаса студентов.....	199
<i>Баязитова Р.Ф.</i> Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в неязыковом вузе .....	203
<i>Валикова И.В., Столярова С.В.</i> Реализация компетентностной парадигмы при обучении иностранным языкам.....	205
<i>Воробьева Н.В.</i> Реализация развивающей цели посредством загадок, поговорок, пословиц и игр на уроках английского языка.....	207
<i>Галимова Г.В.</i> Лингвогуманитаризация подготовки бакалавров инженерного профиля .....	209
<i>Данилова О.Ю.</i> Психолого-педагогическое обоснование применения игровых методов в обучении иностранному языку школьников 1-4 классов .....	211

<i>Егорова М.А.</i> Спецкурс как способ формирования иноязычной компетенции .....	215
<i>Журавлева Т.С.</i> Применение игровых технологий на уроках английского языка .....	218
<i>Ильясова Р.А., Ильясова Р.Р.</i> Коммуникативный метод в обучении иностранному языку .....	221
<i>Киреева И.А.</i> Работа с текстом как источник повышения интереса к изучению русского языка.....	223
<i>Курунова У.А.</i> Стимулирование мотивации студентов к изучению языка .....	226
<i>Линецкая Л.М.</i> Методы формирования ключевых компетенций на уроках русского языка.....	229
<i>Локманова Г.Р.</i> Использование ИКТ и Интернет-ресурсов во внеклассной работе по английскому языку.....	233
<i>Мухаметова М.А.</i> Использование интерактивной доски на уроках английского языка .....	235
<i>Назаревская А.А.</i> Рекомендации по организации и проведению урока-проекта на начальном этапе обучения в средней общеобразовательной школе .....	238
<i>Насырова Р.Ф.</i> Региональный компонент на уроках английского языка .....	241
<i>Пендюхова Г.К.</i> Обучение иностранному языку в вузе с использованием технологии вев-квеста .....	242
<i>Прокофьева Т.С.</i> К вопросу о формировании производных навыков .....	245
<i>Рамазанова Ш.А.</i> Особенности оттеночных значений в преподавании служебных слов .....	247
<i>Раченкова О.А.</i> Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка и литературы .....	251
<i>Рыбина Е.П.</i> К возможностям дисциплины «Иностранный язык» в развитии гуманитарной культуры личности .....	253
<i>Савельева Е.Е.</i> Обучение иностранному языку в условиях билингвизма.....	255
<i>Сырчикова В.А.</i> Ассоциативные связи в процессе усвоения лексики и некоторых грамматических явлений немецкого языка – основа развития памяти, мышления и творчества школьников.....	259
<i>Тавхитова Т.С.</i> Деловая игра в обучении профессиональному иноязычному общению .....	264

<b>Тимашева Е.А.</b> Использование smart-доски на уроках английского языка.....	266
<b>Халиуллина Г.Р.</b> Ролевая игра как средство повышения мотивации изучения иностранного языка.....	269
<b>Шамгулова Л.Р.</b> Использование песенного материала на уроках английского языка .....	271
<b>Шаталова О.В.</b> Качество в образовании: как измерить? .....	273
<b>Бакыева Р.С.</b> Яңы федераль стандарт талаптары.....	276
<b>Eugenia Ollenburg</b> Supporting learners with behavioural difficulties in the inclusive classroom .....	277
<b>Saifutdinova N.A.</b> Audio-visaul means in foreign language teaching: the use of video .....	281
<b>Сведения об авторах</b> .....	284

## CONTENTS

<b>Foreword</b> .....	6
<b>Section 1.</b>	
<b>Actual issues of modern linguistics</b>	
<b>Abutalipova R.A.</b> The lexical method of representation the meaning of beginning of the action in Turkic languages (on the material of the Bashkir, Tatar, Kazakh, Khakas languages) .....	7
<b>Baimukhametova G.Sh.</b> Intonation means of the Bashkir language and their functions in speech.....	11
<b>Bolotova E.V.</b> The category of aspectuality in the German language .....	15
<b>Davletova R.N.</b> Naming in interethnic families.....	18
<b>Zhumagulova A.Zh.</b> Some problems of the usage of grammatical forms in scientific style.....	21
<b>Zorina Ya. A., Pyataeva N.V.</b> Terminological apparatus of anthropocentric linguistics .....	26
<b>Zubairova I.G., Ishbaev K.G.</b> The morphemic structure of literary terms in the Bashkir language.....	29
<b>Ivanova S.V.</b> Actual problems of the modern linguistic research .....	34
<b>Imankulova S.M.</b> Grammatical description of the Kazakh language in the works of Russian specialists in Turkic philology .....	39
<b>Inchina L.G., Krestichenko A.K.</b> The peculiarities of the usage of phraseological units with the concepts wit and stupidity .....	46
<b>Karimova R.Kh.</b> Structural-semantic characteristic of compounds with the zoonyms as components (on the material of the German language) .....	49
<b>Makshantseva J.V.</b> To the problem of a language and linguistic consciousness.....	54
<b>Minibaeva S.V.</b> From idol to yellow dwarf (concept "The sun" in the Russian Linguistic picture of the world).....	56
<b>Mukhina N.B.</b> The goal through cognitive linguistics.....	60
<b>Ramazanova Sh. A., Imankulova S.M.</b> Adverbial modifier and some peculiarities of its study.....	67
<b>Rodin A.V.</b> The interaction of language and communication as a linguistic problem .....	70
<b>Rysbay B., Abdrakhmanova Zh.</b> The phenomenon of transitivity as a regular process of a language.....	76

<i>Ryabova M. E., Makhmudlu M.R.</i> The peculiarities of forming of term system "International economic activity" in the Russian and English languages .....	80
<i>Salyakhova Z.I.</i> Voice and aspect .....	85
<i>Selivanova A.V.</i> Comparative idioms in English, Russian, Bashkir .....	89
<i>Tatarinov E.A.</i> Origin and functioning of bibleizms in modern Russian.....	94
<i>Khabibullina O.A.</i> Connotative meaning of a word as a way of enlarging information .....	98
<i>Shaikhulov A.G.</i> Cognitive paradigmatics of ideographic dilect dictionaries of turkic languages of ural-volga region: stating the problem.....	101
<i>Shatalova S.V., Kuzmich V.V.</i> Popular quotations in the Russian and German languages .....	107
<i>Abdullina G.R., Nugamanova I.R.</i> The history of the study of the category of denial in linguistics .....	111
<i>Davietkulova G.Sh.</i> The role of intonation of clauses in compound and composite sentences .....	117
<i>Isyangulova A.F.</i> The role of the verbs in riddles.....	120
<i>Nugamanova I.R., Abdullina G.R.</i> Explicit and implicit ways of transfer the category of denial in the Bashkir language .....	122

## Section 2.

### Culture and the text in the language space

<i>Antonova L.V.</i> Theoretical basis of intercultural research.....	125
<i>Akhramenko P.E.</i> The usage of the phraseological units in I.PShamyakin's original texts and their translations in Russian .....	128
<i>Akhtyamova F.M.</i> Dependence of the people's national traditions on the geographical position of the country on the example of Scotland kilt.....	133
<i>Voronova G.I., Ryabova M.E.</i> Media text as a unit of media-discourse .....	136
<i>Gabbasova K.A.</i> Eurasianism as a language phenomenon of the culture of the XXI century .....	139
<i>Gabdullina A.R.</i> Iconic author's notes .....	141
<i>Dudareva Z.M.</i> Culture of the time and time in culture .....	146
<i>Yemel'yanova O.I.</i> The germans in the language characteristic.....	150
<i>Kuzmich V.V., Karlova M.A.</i> Realization of language personality in substandard texts .....	152
<i>Matveeva N.V.</i> The structure of the text in the psycholinguistic aspect.....	156

<i>Pastukhova V.Ya.</i> Phraseological units and their role in realization of the author's communicative task in V.M. Shukshin's prosaic texts .....	160
<i>Ryabova M.E.</i> The modern approaches to the text understanding in linguistics.....	165
<i>Tatarinova T.I.</i> Representation of the theme "Humble man" in N.V. Gogol's novel "Shinel" .....	169
<i>Tatarinova T.I., Alekseenko V.A.</i> About the usage of Europeanisms in A.S. Pushkin's novel "Evgeniy Onegin".....	172
<i>Fyodorova A.V., Pyataeva N.V.</i> The reflection of the cultural characteristics of the native speakers in lexical synonymic ranks .....	177
<i>Tsaryov A.M.</i> Perceptive aesthetics of a literary text .....	180
<i>Mikhailenko V.V.</i> Semantic shifts in cross-cultural space .....	182

## Section 3.

### Linguo-methodological problems of teaching the languages

<i>Alimguzina G.I.</i> Formation of linguo-cultural competence at the Bashkir language lesson .....	188
<i>Antonova E.A.</i> About the increase of interest to the lessons of the Russian language .....	193
<i>Arzyaeva S.T.</i> The formation of the spiritual and moral qualities in foreign language class .....	196
<i>Ashirova A.T., Karabaeva K.A.</i> The role of the work with the text in the improvement of the students' lexicon.....	199
<i>Bayazitova R.F.</i> Professional trend in foreign language training at non-linguistic departments in the higher educational institution .....	203
<i>Valikova I.V., Stolyarova S.V.</i> The realization of the competence paradigm in foreign languages' teaching.....	205
<i>Vorobyova K.V.</i> Realization of the aim of developing through riddles, sayings, proverbs and games at English lessons.....	207
<i>Galimova G.V.</i> Linguistic humanitarization of bachelors of engineering profile training.....	209
<i>Danilova O.Ju.</i> Psychological-pedagogical background of the game methods usage in teaching foreign language the pupils of 1-4 forms .....	211
<i>Egorova M.A.</i> An optional course as a way of a foreign language competence formation.....	215
<i>Zhuravlyova T.S.</i> Usage of play technologies at English lessons.....	218
<i>Ilyasova R.A., Ilyasova R.R.</i> Communicative method of foreign language teaching.....	221

<b>Kireeva I.A.</b> Work with the text as the source of raising the interest to study of the Russian language.....	223
<b>Kurunova U.A.</b> Stimulation of students' motivation to a language study.....	226
<b>Linetskaya L.M.</b> Methods of formation of key competences at Russian lessons.....	229
<b>Lokmanova G.R.</b> The usage of informational technologies and the Internet-resources in extra class activities.....	233
<b>Mukhametova M.A.</b> The usage of a smart-board at the English lessons.....	235
<b>Nazarevskaya A.A.</b> Recommendations on organization and carrying out the lesson-project on the primary stage of education in a secondary comprehensive school.....	238
<b>Nasyrova R.F.</b> The regional component at English lesson.....	241
<b>Pendyukhova G.K.</b> Teaching of foreign language in the higher education institution with the help of web quest technology.....	242
<b>Prokofjeva T.S.</b> To the question of the formation of pronunciation skills.....	245
<b>Ramazanova Sh.A.</b> The peculiarities of the tint meaning in the teaching of syntactic words.....	247
<b>Rachenkova O.A.</b> The usage of informational communicational technologies at the lessons of the Russian language and literature.....	251
<b>Rybina E.P.</b> The possibilities of the course "The foreign language" in the humanitarian student culture development.....	253
<b>Saveljeva E.E.</b> Foreign language teaching in the conditions of bilingualism.....	255
<b>Syrchikova V.A.</b> Association relations in the process of the study of lexics and some grammar facts of the German language as a basis of students' memory, thinking, creativity development.....	259
<b>Tavhitova T.S.</b> Business game as a method of teaching the professional communication.....	264
<b>Timasheva E.A.</b> The usage of a smart-board in English class.....	266
<b>Khaliullina G.R.</b> Role play as a means of improving motivation for a foreign language study.....	269
<b>Shamgulova L.R.</b> The usage of the songs at the English lesson.....	271
<b>Shatalova O.V.</b> Quality in education: how to measure it?.....	273
<b>Bakieva R.S.</b> Requirements of the new federal standards.....	276
<b>Eugenia Ollenburg</b> Supporting learners with behavioural difficulties in the inclusive classroom.....	277
<b>Saifutdinova N.A.</b> Audio-visual means in foreign language teaching: the use of video.....	281

Научное издание

## СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ

Сборник материалов Международной научно-практической конференции

г. Стерлитамак, 26–27 ноября 2012 г.

Ответственный редактор – кандидат филологических наук, доцент **Наталья Васильевна Матвеева** (Стерлитамакский филиал БашГУ)

*Статьи печатаются в авторской редакции*

*Авторы, редакционная коллегия несут ответственность за достоверность материалов, изложенных в книге*

Зав. редакцией **М.Н. Арсланова**  
 Редактор отдела **Г.У. Халилова**  
 Компьютерная верстка **Г.У. Халиловой**  
 Редактор **В.Ш. Галимов**

Подписано в набор 07.12.2012 г.  
 Подписано в свет 20.12.2012 г.  
 Бумага офсетная.  
 Печать оперативная.  
 Тираж 300 (1-й завод 110) экз.  
 Заказ № /12.

Подписано в печать 17.12.2012 г.  
 Формат 60x84<sub>1/8</sub>.  
 Гарнитура «Times».  
 Уч.-изд.л. 18,1  
 Усл. печ.л. 17,4.  
 Цена договорная.

Редакционно-издательский отдел Стерлитамакского филиала БашГУ: 453103, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.

Отпечатано в полиграфическом участке Стерлитамакского филиала БашГУ: 453103, Стерлитамак, пр. Ленина, 49.