Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков

ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

с международным участием,
посвященной 85-летию Дагестанского государственного университета
(29 ноября 2016 года)

МАХАЧКАЛА - 2016

Печатается в электронной версии по решению оргкомитета и ученого совета ФИЯ ДГУ.

Языки народов мира и Российской Федерации

Сборник содержит научные статьи, рассматривающие широкий круг проблем, связанных с актуальными направлениями и тенденциями изучения и преподавания иностранных языков и языков народов Российской Федерации, а также с проблемами взаимодействия культур в условиях многоязычия.

Республика Дагестан, г. Махачкала, ФИЯ ДГУ. Выпуск XXII. 2016 г.

Ответственный редактор: к.ф.н., доцент Л. Г. Алахвердиева

Технические редакторы: Омарова К. Г., Якумова С. Г.

Материалы статей печатаются в редакции авторов

Издательство ДГУ, 2016

UNIVERSITY AND TEACHERS IN SERVICE, DOING TOGETHER THE TASK OF RECOVERING A LANGUAGE IN DANGER OF EXTINCTION IN MEXICO

*Antonio Carrillo Avelar**
*Gervasio Montero Gutenberg***
Aarón Oviedo Garay ***

*"**The road is made by walking**"*

Paulo Freire.

RESUMEN

Entre las muchas tareas que las escuelas de educación y en particular las universidades, la relación con los pueblos originarios se convierte en una tarea necesaria de mutuo conocimiento y de apoyo si se requiere recuperar y fortalecer las lenguas en peligros de extinción.

En este trabajo se evidencia a través de un ejemplo concreto, como la planificación lingüística es un ejercicio de decisión académica colegiada necesario, que toda institución educativa representante de estos pueblos, debe de tener presente. Es decir, el esfuerzo de recuperación y fortalecimiento de una lengua en peligro de extinción debe de existir un compromiso social y académico por parte de todos los implicados.

La base de este texto, se centra en destacar los argumentos pedagógicos y didácticos, que resaltan la importancia de hacer la planeación lingüística, por etapas bien delimitadas, donde se acentúa el apoyo de un grupo de docentes en servicio, y la asesoría de especialistas a favor del fomento de una educación bilingüe coordinada. También se resalta que el fomento de una segunda lengua no se debe de verse como un problema sino como un desafío para los docentes que trabajan en las escuelas que representan a los pueblos originarios de México. En otras palabras este trabajo muestra como el sentido formativo de la planeación lingüística es un recurso muy importante y necesario que coadyuvar a realizar fomento de una educación bilingüe.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe una de experiencias pedagógica y didáctica concreta del fomento de la educación bilingüe elaboradas por docentes en servicio de una Escuela Primaria de la región de istmo, en el Estado Oaxaca, México, conjuntamente con integrantes del proyecto interinstitucional denominado "*Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos*" constituido por docentes y estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México(UNAM), de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), Cabe aclarar que aquí, solo se presentan una parte del proyecto, donde se evidencian de otras

experiencias igualmente significativas de educación intercultural bilingüe, adquiridas por este equipo de investigación y que por falta de espacio, se pospone su difusión para otro momento.

El trabajo académico, que aquí se muestra, tiene como propósito general dar a conocer una propuesta de planeación Lingüística construida para intercambiar información y experiencias sobre el campo de la educación Bilingüe, como una estrategia de formación para los pueblos originarios de América y en particular sobre la conveniencia de articular prácticas culturales del pueblo ikoots y contenidos escolares oficiales y universales pertinentes para la escuela primaria bilingüe *motivo de este trabajo*.

Cabe aclara también resultado de esta educación bilingüe, está en marcada en experiencias y razonamientos pedagógicos de carácter intercultural, los cuales se adquirieron a partir de un seminario taller relativamente permanente acompañados de elementos que postula la investigación acción (Elliott, 2000), durante un año, que realizó el equipo interinstitucional antes mencionado en la instalaciones de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz" de San Mateo del Mar Oaxaca. Durante este seminarios taller se proporcionó el soporte teórico y el recuadro estratégico que posibilitó el intercambio académico entre el equipo de investigación y los profesores en servicio. Concretándose entre otros aspectos, en la elaboración de un proyecto académico conjunto que evidenciara lo que se puede hacer al interior de una institución educativa creada y fortalecida por los pueblos originarios.

Con estas experiencias didácticas de planeación lingüística participativa, se pudo articular por un lado la metodología propuesta por Daniel Suárez (2005) denominada Pedagogía por Proyectos (PpP), que busca organizar los contenidos escolares a partir de intereses reales y concretos de los niños con el soporte de una educación intercultural desde una perspectiva crítica.

Con esta estructura didáctica también se pudo constatar que tanto la educación comunal que ofrece el pueblo el pueblo ikoots, combinada con el currículum oficial, se pueden articular, cumpliendo de esta manera una función real y social a favor de los pueblos originarios. Es decir, se plantearon también situaciones didácticas, donde se privilegiara la cultura regional, que sirviera para contextualizar el conocimiento y el fomento una cultura universal.

En síntesis, el fomento de una planeación lingüística y llevó en su interior un quehacer intercultural con una postura crítica, la cual se consideró pertinente para el fomento de este accionar formativo, con la intención que los alumnos se puedan a apropiar de ellas y puedan incorporarse con dignidad y orgullo a su quehacer cultural, al mismo tiempo a las prácticas académicas nacionales e internacionales.

Se debe de precisar también que los profesores representantes del pueblo ikoots de la escuela antes señalada, se apoyaban también de manera concreta en un proyecto académico contextual denominado la "pesca" donde se concretizaban los contenidos comunitarios que servían de soporte al fomento de una educación bilingüe.

En todo momento los profesores ikoots han tenido presente la razón de defender la causa histórica de su patrimonio cultural y lingüístico asimismo han dejado de manifiesto la importancia de conservar y fortalecer sus prácticas culturales que le da sentido a su quehacer profesional.

Es de destacar, por otra parte, el compromiso asumido por los estudiantes de posgrado de la universidad. Se apoyara en las creencias académicas de los docentes ikoots y que al mismo tiempo posibilitara, una educación bilingüe.

2.-Problemática.

A través de la historia de los pueblos mesoamericanos en México, ha dado cuenta que la atención educativa hacia las lenguas originarias ha estado en el ámbito de la invisibilidad y bajo la subordinación por la lengua "oficial" como en este caso el español, considerando que la enseñanza de las lenguas originarias no debería tener sentido ni significado alguno para los niños. Por ende desde la década de los 20, 30 y 40´s en México se les consideraba como objetos de subordinación a través de los modelos y políticas educativas de "asimilación e integración" (Amadio, 1987: 14).

A la llegada de los españoles, se empezó a imponer la castellanización, la imposición de una cultura ajena, la evangelización bajo la responsabilidad de la iglesia, quienes en el fondo con su trabajo evangelizador, querían que desaparecieran las lenguas originarias que hablaban las personas de las comunidades mesoamericanas.

La escuela de educación primaria en México ha jugado un papel indiscutible para el deterioro de las lenguas originarias, porque "la homogeneidad del conocimiento de las sociedades se realiza sobre todo en el nivel cultural, unidad de lenguas […] pero sobre todo

se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme se consideraba que era el mejor instrumento de homogeneización social" (Villoro, 1998: 27).

En el ámbito educativo ese estigma se ha y se sigue reproduciendo, considerando al español como la "lengua "importante", como la lengua oficial obligatoria en los actos y espacios oficiales (escuelas, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado, se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas" (Bourdieu, 2008:22) y etiquetando a la primera lengua como inferior en los hechos.

Las políticas de lenguaje que se han implementado y desarrollado en América Latina y más concretamente en México como señala Hamel (1988), los pueblos originarios han sido objeto desde la indiferencia hasta la asimilación forzada y el etnocidio de la lengua. La realidad no ha cambiado debido a múltiples factores, haciendo alusión que en muchas de las aulas en el medio indígena, aún sigue prevaleciendo la idea de que la primera lengua no tiene sentido su fortalecimiento y mucho menos con lo que respecta a la lectura y escritura. No obstante, en el contexto educativo de donde se retoma esta experiencia, hemos tomado la iniciativa de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua y cultura propia.

3.-La estrategia de planeación lingüística.

La planeación lingüística con frecuencia se percibe como una tarea burocrática que hay que realizar pero, sin embargo su función es muy importante, por qué permite tener desafíos académicos y al mismo tiempo trazar caminos por donde transitar. La propuesta que aquí se propone está integrada por tres niveles: El primer nivel se ubica en el primero y segundo año de la educación y su organización está abocado al proceso de alfabetización en el ámbito de la L1, a su vez está integrado por tres etapas de planeación (diagnóstico, contextualización y consolidación). El segundo nivel, se relaciona con los grados de 3º. y 4º año y se centrada en la enseñanza paulatina dela L2. El tercer nivel se vincula con los grados de 5º- y 6º. y tiene como meta el desa y tiene como meta el desarrollo de un bilingüismo coordinado (Ver cuadro No. 1).

Cuadro No. 1 Sobre el proceso de planeación lingüística en una escuela ikoots.

Fuente: Cuadro propuesto por Gimeno Sacristán (1988) con adaptaciones

Conclusiones

La tarea educativa escolarizada de formar de manera bilingüe, es una posibilidad de realizar cosas de manera organizada lo cual no debe de entenderse como una práctica administrativa únicamente, donde se aplican un conjunto de disposiciones oficiales y de reglas académicas. Sino el educar de manera bilingüe dentro de una institución debe de verse como un arte, el cual no supone improvisación o hacer las cosas de manera superficial. Requiere de preparación de entusiasmo, dedicación y visión pedagógica y lingüística de lo que se quiere realizar con la L1 y la L2. En otras palabras se demanda una planeación, flexible y abierta a la práctica, en donde la planeación se convierte en un instrumento que abre esta posibilidad de cumplir con una meta compartida.

Sin embargo habría que aclarar también que la planeación lingüística, no es un acto estático y cerrado donde es posible preveer todo lo que va a suceder. Sino es una red de intercambio entre docentes, de creación y transformación de significados académicos, es quehacer complejo, dinámico y cambiante (Candia, 2009:64).

La planeación según Candia (2009), tiene un actor principal que es el docente y su compromiso con la tarea educativa, pero al mismo tiempo es una producción institucional de carácter público sujeto a discusión y debate que se realiza al interior de una escuela. Todo esto entrelazado, con su contexto es decir con su historia, su cultura y región. Pero al mismo tiempo con las representaciones sociales que tiene un docente sobre el manejo de la L1 y L2.

El docente realiza la planificación didáctica del manejo de las lenguas y del contenido de las demás asignaturas, en tanto que es responsable de una tarea académica concreta, pero al mismo tiempo debe ser organizador de toda la estructura pedagógica general de la institución educativa donde labora. Por tal razón la práctica educativa que se da en el aula no se debe de ver como un quehacer que se da en el vacío, sino en el marco de un proyecto institucional donde se dan directrices generales del manejo de un proyecto educativo en general y del bilingüismo en particular.

REFERENCIAS

Amadio, M. (1987) *Educación y Pueblo Indígenas en Centroamérica*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Condemarín, M. (2003) “Consideraciones sobre la enseñanza de y en primera lengua” en López, L. E. y Jung I. (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid, Morata.

Candia, M. R(2009)” Razones y emociones de la planificación:¿Por qué y para qué planificar?”. En revista *Novedades Educativas* No.222, Buenos Aires.

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.

Gimeno Sacristan, J.,(1988) El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata

Hamel, R. E. (2003) “El papel de la primera lengua en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe” en: López, L. E. y Jung I. (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.

Serrano, J. (2003) “La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia” en: López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid, Morata.

Suárez D. H. (2006) “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar”, en la revista Entre maestr@s.Vol. 6 núm. 16, México

Villoro, Luis (1998) “Del Estado Homogéneo al Estado Plural” en: *Estado Plural, pluralidad de culturas.* México, UNAM, F.F y L.

Antonio Carrillo Avelar

(Universidad Nacional Autónoma de México**)**

Gervasio Montero Gutenberg

(Universidad Nacional Autónoma de México**)**

Aarón Oviedo Garay

(Universidad Pedagógica Nacional**)**

UNIVERSITY AND TEACHERS IN SERVICE, DOING TOGETHER THE TASK OF RECOVERING A LANGUAGE IN DANGER OF EXTINCTION IN MEXICO

Annotation:

Key Words: languas indigenes, education,

Entre las muchas tareas que las escuelas de educación y en particular las universidades, la relación con los pueblos originarios se convierte en una tarea necesaria de mutuo conocimiento y de apoyo si se requiere recuperar y fortalecer las lenguas en peligros de extinción.

En este trabajo se evidencia a través de un ejemplo concreto, como la planificación lingüística es un ejercicio de decisión académica colegiada necesario, que toda institución educativa representante de estos pueblos, debe de tener presente. Es decir, el esfuerzo de recuperación y fortalecimiento de una lengua en peligro de extinción debe de existir un compromiso social y académico por parte de todos los implicados.

La base de este texto, se centra en destacar los argumentos pedagógicos y didácticos, que resaltan la importancia de hacer la planeación lingüística, por etapas bien delimitadas, donde se acentúa el apoyo de un grupo de docentes en servicio, y la asesoría de especialistas a favor del fomento de una educación bilingüe coordinada. También se resalta que el fomento de una segunda lengua no se debe de verse como un problema sino como un desafío para los docentes que trabajan en las escuelas que representan a los pueblos originarios de México. En otras palabras este trabajo muestra como el sentido formativo de la planeación lingüística es un recurso muy importante y necesario que coadyuvar a realizar fomento de una educación bilingüe.

Este trabajo describe una de experiencias pedagógica y didáctica concreta del fomento de la educación bilingüe elaboradas por docentes en servicio de una Escuela Primaria de la región de istmo, en el Estado Oaxaca, México, conjuntamente con integrantes del proyecto interinstitucional denominado "*Docencia intercultural bilingüe: una práctica sociocultural con múltiples sentidos"* constituido por docentes y estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) del Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), Cabe aclarar que aquí, solo se presentan una parte del proyecto, donde se evidencian de otras experiencias igualmente significativas de educación intercultural bilingüe, adquiridas por este equipo de investigación y que por falta de espacio, se pospone su difusión para otro momento.

El trabajo académico, que aquí se muestra, tiene como propósito general dar a conocer una propuesta de planeación Lingüística construida paraintercambiar información y experiencias sobre el campo de la educación Bilingüe, como una estrategia de formación para los pueblos originarios de América y en particular sobre la conveniencia de articular prácticas culturales del

pueblo ikoots y contenidos escolares oficiales y universales pertinentes para la escuela primaria bilingüe *motivo de este trabajo*.

Cabe aclara también resultado de esta educación bilingüe, está en marcada en experiencias y razonamientos pedagógicos de carácter intercultural, los cuales se adquirieron a partir de un seminario taller relativamente permanente acompañados de elementos que postula la investigación acción [Elliott, 2000], durante un año, que realizó el equipo interinstitucional antes mencionado en la instalaciones de la Escuela Primaria Bilingüe ”Moisés Sáenz” de San Mateo del Mar Oaxaca. Durante este seminarios taller se proporcionó elsoporte teórico y el recuadro estratégico que posibilitó el intercambio académico entre el equipo de investigación y los profesores en servicio. Concretándose entre otros aspectos,en la elaboración de un proyecto académico conjunto que evidenciara lo que se puede hacer al interior de una institución educativa creada y fortalecida por los pueblos originarios.

Con estas experiencias didácticas de planeación lingüística participativa, se pudo articular por un lado la metodología propuesta por Daniel Suárez (2005) denominada Pedagogía por Proyectos (PpP), que busca organizar los contenidos escolares a partir de intereses reales y concretos de los niños con el soporte de una educación intercultural desde una perspectiva crítica.

Con esta estructura didáctica también se pudo constatar que tanto la educación comunal que ofrece el pueblo el pueblo ikoots, combinada con el currículum oficial, se pueden articular, cumpliendo de esta manera una función real y social a favor de los pueblos originarios. Es decir, se plantearon también situaciones didácticas, donde se privilegiara la cultura regional, que sirviera para contextualizar el conocimiento y el fomento una cultura universal.

En síntesis, el fomento de una planeación lingüística y llevó en su interior un quehacer intercultural con una postura crítica, la cual se consideró pertinente para el fomento de este accionar formativo, con la intención que los alumnos se puedan a apropiar de ellas y puedan incorporarse con dignidad y orgullo a su quehacer cultural, al mismo tiempo a las prácticas académicas nacionales e internacionales.

Se debe de precisar también que los profesores representantes del pueblo ikoots de la escuela antes señalada, se apoyaban también de manera concreta en un proyecto académico contextual denominado la “pesca” donde se concretizaban los contenidos comunitarios que servían de soporte al fomento de una educación bilingüe.

En todo momento los profesores ikoots han tenido presente la razón de defender la causa histórica de su patrimonio cultural y lingüístico asimismo han dejado de manifiesto la

importancia de conservar y fortalecer sus prácticas culturales que le da sentido a su quehacer profesional.

Es de destacar, por otra parte, el compromiso asumido por los estudiantes de posgrado de la universidad. Se apoyara en las creencias académicas de los docentes ikoots y que al mismo tiempo posibilitara, una educación bilingüe.

A través de la historia de los pueblos mesoamericanos en México, ha dado cuenta que la atención educativa hacia las lenguas originarias ha estado en el ámbito de la invisibilidad y bajo la subordinación por la lengua "oficial" como en este caso el español, considerando que la enseñanza de las lenguas originarias no debería tener sentido ni significado alguno para los niños. Por ende desde la década de los 20, 30 y 40´s en México se les consideraba como objetos de subordinación a través de los modelos y políticas educativas de "asimilación e integración" [Amadio, 1987: 14].

A la llegada de los españoles, se empezó a imponer la castellanización, la imposición de una cultura ajena, la evangelización bajo la responsabilidad de la iglesia, quienes en el fondo con su trabajo evangelizador, querían que desaparecieran las lenguas originarias que hablaban las personas de las comunidades mesoamericanas.

La escuela de educación primaria en México ha jugado un papel indiscutible para el deterioro de las lenguas originarias, porque "la homogeneidad del conocimiento de las sociedades se realiza sobre todo en el nivel cultural, unidad de lenguas […] pero sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme se consideraba que era el mejor instrumento de homogeneización social" [Villoro, 1998: 27].

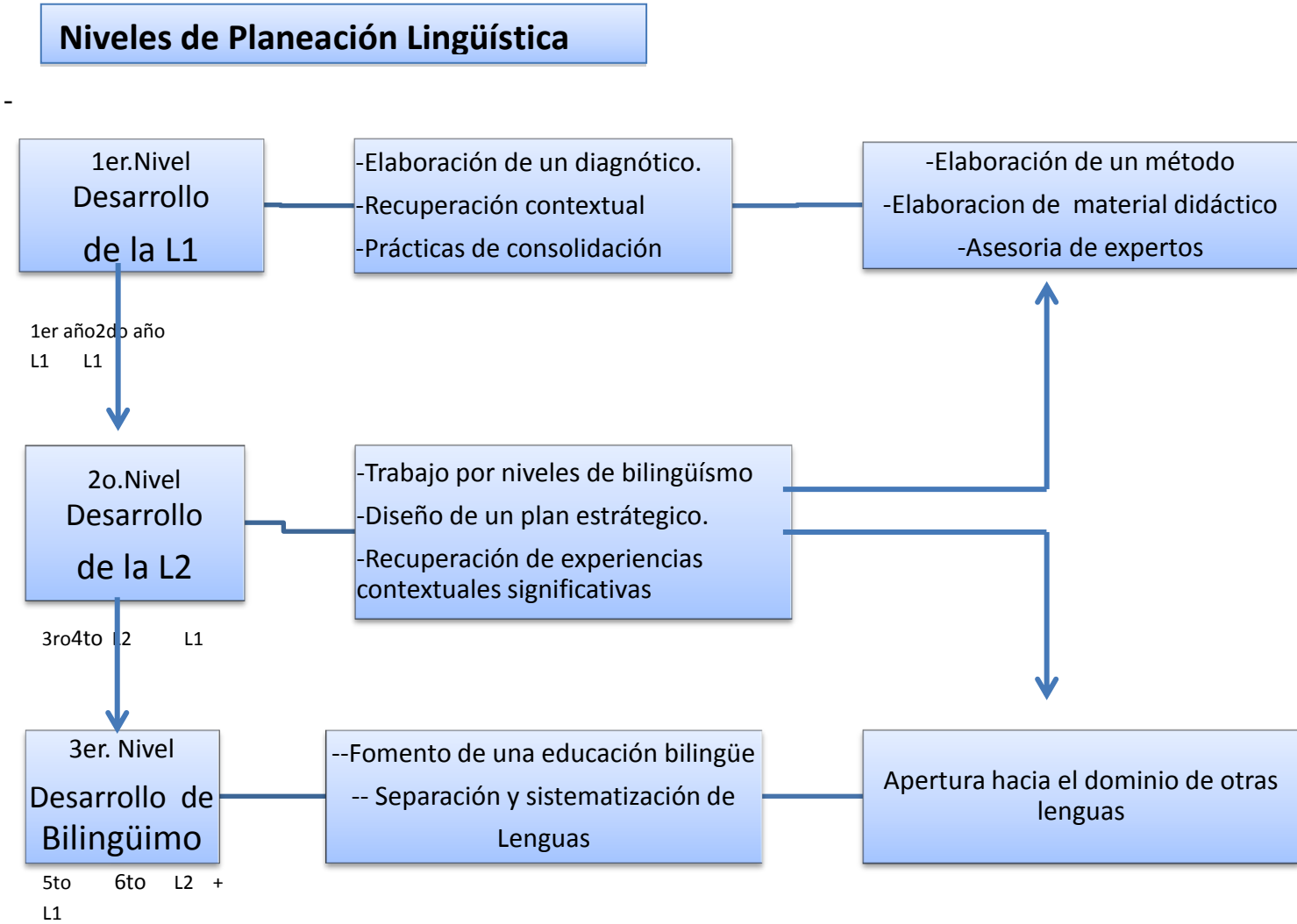
En el ámbito educativo ese estigma se ha y se sigue reproduciendo, considerando al español como la "lengua "importante", como la lengua oficial obligatoria en los actos y espacios oficiales (escuelas, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado, se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas" [Bourdieu, 2008:22] y etiquetando a la primera lengua como inferior en los hechos.

Las políticas de lenguaje que se han implementado y desarrollado en América Latina y más concretamente en México como señala Hamel (1988), los pueblos originarios han sido objeto desde la indiferencia hasta la asimilación forzada y el etnocidio de la lengua. La realidad no ha cambiado debido a múltiples factores, haciendo alusión que en muchas de las aulas en el medio indígena, aún sigue prevaleciendo la idea de que la primera lengua no tiene sentido su fortalecimiento y mucho menos con lo que respecta a la lectura y escritura. No obstante, en el

contexto educativo de donde se retoma esta experiencia, hemos tomado la iniciativa de desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la lengua y cultura propia.

La planeación lingüística con frecuencia se percibe como una tarea burocrática que hay que realizar pero, sin embargo su función es muy importante, por qué permite tener desafíos académicos y al mismo tiempo trazar caminos por donde transitar. La propuesta que aquí se propone está integrada por tres niveles: El primer nivel se ubica en el primero y segundo año de la educación y su organización está abocado al proceso de alfabetización en el ámbito de la L1, a su vez está integrado por tres etapas de planeación (diagnóstico, contextualización y consolidación). El segundo nivel, se relaciona con los grados de 3º. y 4º año y se centrada en la enseñanza paulatina dela L2. El tercer nivel se vincula con los grados de 5º- y 6º.y tiene como meta el desarrollo de un bilingüismo coordinado (Ver cuadro No. 1).

Cuadro No. 1 Sobre el proceso de planeación lingüística en una escuela ikoots.



Fuente: Cuadro propuesto por Gimeno Sacristán (1988) con adaptaciones

La 1ª. Etapa.-El diagnóstico.-Fue otro, de los elementos que indispensables, para la construcción del metodología de la escritura. Es decir fue necesario conocer las características de los educandos. Para esto se realizó, una lectura de la forma en que construyen el conocimiento los niños. El diagnóstico, que se dividió en dos partes fundamentales: aplicación de los instrumentos y el análisis y sistematización de los resultados.

Un aspecto fundamental para todo proceso educativo, que en ocasiones o mayormente pasa desapercibido por el desconocimiento de los profesores, es el diagnóstico o evaluación inicial. Aunque en el ámbito escolar la *evaluación* es considerada como asignación de calificaciones al finalizar cada bimestre o conclusión del ciclo escolar, es decir, en la práctica pedagógica se ha confundido en ocasiones con otros conceptos relacionados como la medición, y la acreditación; dejando de lado aspectos procesuales de la práctica pedagógica porque solo se enfatiza la parte sumativa.

Las diferentes etapas de la evaluación "inicial o diagnóstica, formativa o procesual y sumativa, no son diferentes tipos de evaluación, sino que se distinguen por el momento en el que se realizan. Así cada momento tiene diferentes objetivos" [López Farías e Hinojosa Kleen, 2003: 27]. Se partió entonces de la evaluación diagnóstica, esto para conocer las características de los niños en la competencia comunicativa oral y escrita, y de acuerdo con Belmonte (1998), con el diagnóstico:

Reconocemos la diversidad lingüística en las aulas en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de nuestros alumnos; formulamos las diversidades y necesidades educativas detectadas y ponemos en conocimiento de otros profesionales si fuera necesario […] adaptamos el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y/o compensarlas. [Belmonte, 1998: 27]

Para llevar a cabo dicho proceso, se retomó una *Matriz de observación del lenguaje oral del estudiante por el maestro*para conocer sobre el manejo tanto del español como el ombeayiüts por parte de los niños. Este instrumento consta de cinco categorías: comprensión, fluidez, vocabulario, pronunciación y gramática, tomando en cuenta los cinco niveles que contiene: básico, inicial, intermedio, avanzado I y avanzado II.

Para dicha actividad, se realizó a través de la descripción de una lámina motivadora, o fuente de ideas, La lámina se elaboró con dibujos del contexto de los niños (referido a la pesca). Posteriormente se les pidió que elaboren una historia oral en español a partir de los elementos que veían. Como resultado de actividad los niños mostraron muchas dificultades en cuanto a la comprensión y producción de enunciados o frases en español. Para ello, del total de niños que

conforman el grupo, el resultado mostró que la mayoría apenas se ubicaban en el nivel básico, es decir, con muchas dificultades para comprender palabras en español.

Imagen No. 1. Lámina fuente.

Esto permitió corroborar de que la comprensión y entendimiento de las indicaciones en una lengua ajena a la L1, simplemente no tiene ningún sentido ni significado para ellos, aunque "la escuela ha escolarizado a los niños en castellano, como si éste fuera su primera lengua, impidiendo así que ellos aprovechen su experiencia y conocimientos previos, incluyendo los lingüísticos" [Galdames, Walqui, 2006:16].

Esto lleva a comprender que, no emplear en los proceso de enseñanza y aprendizaje la primera lengua de niños hablantes de un idioma indígena diferente al del planteamiento oficial, se traduce en dificultades y conflictos que inciden en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los educandos [Bhatnagar, 1984, Spindler, 1993, Morin, 1997]. Mientras que en ombeayiüts, los resultados fueron muy contrastivos, los niños se desenvolvían sin dificultad alguna.

En lo que respecta a la lectura, también se realizó el diagnóstico a base de la leyenda sobre "Nendok akiiüb mi tiük leam" (el pescador y el cerro), y con el apoyo de un instrumento de registro que considera los aspectos: *lee de corrido, tartamudea, omite palabras, se detiene para leer una palabra larga, silabea*, sirvió para analizar y considerar el nivel de dominio de dicha habilidad. Este proceso sedesarrolló en ambas lenguas (español-ombeayiüts), con la finalidad de poder hacer una comparación de los avances de los niños, esto llevó a considerar que los

educandos tienen diversas dificultades en relación a la lectura del ombeayiüts, y lo preocupante es que esto se da en ambas lenguas; entonces se mantiene la hipótesis, que iniciarse en un sistema de aprendizaje de la lectura y escritura ajena a sus percepciones psicológicas alude a una confusión en ellos, y se puede retomar lo que afirma Goodman: hay dos sistemas de lenguaje, uno oral y otro escrito, ambos son paralelos, porque los dos hacen posible la comunicación; y esto es lo que se rompe en el ámbito escolar, que no se aprovecha el potencial lingüístico de la lengua ombeayiüts con lo que los niños llegan al aula.

Es importante que los elementos de oralidad, de interacción, de diálogo oral se retomen, porque son fundamentales para iniciar a los niños en el proceso de lectura y escritura, es decir, que la lengua primero se aprende oralmente para luego llegar al código escrito [Cassany, 1989]; esta es una de las limitaciones en que ha caído mucho de los profesores de las escuelas en el medio indígenas, que introducen primero al niño en un código escrito ajeno al suyo, y por ello, la escuela motivo de esta propuesta se ha proyectado hacer frente a esta situación y poner énfasis sobra la lengua y cultura propia.

Cabe entonces la interrogante ¿por qué enseñar a leer y escribir en ombeayiüts?, Ahora, podemos nombrar un sinfín de cuestiones pedagógicas, culturales, sociales, psicológicas, en los que se manifiesta la importancia de la primera lengua, porque las lenguas indígenas deben de propiciarse su enseñanza y aprendizaje, en contexto donde la vitalidad es alta. Asimismo se debe retomar el fortalecimiento de la oralidad y la enseñanza de la lectura y escritura, de tal manera que las lenguas maternas sean elementos de aprendizaje [Hornberger(2003), Condemarín (2003), Serrano(2003) y Hamel, 2003].

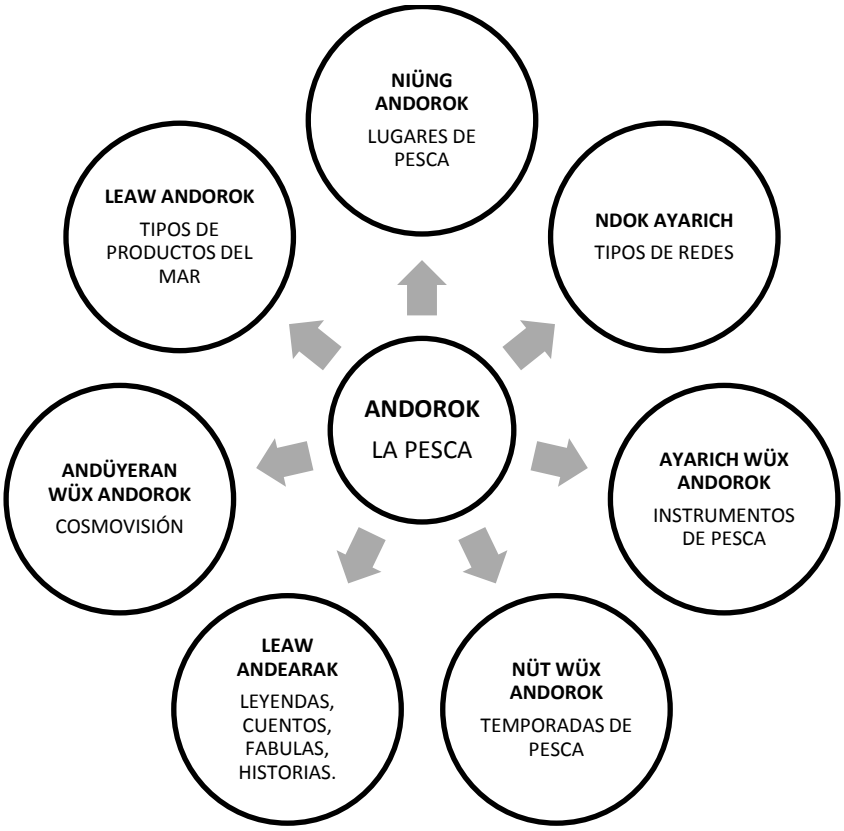
2ª etapa.- Contextualización.-Para el desarrollo de esta etapa, se partió desde una concepción de realidad “desde dentro” de la cultura ikoots, con la intención de obtener distintas visiones y perspectivas de dicha realidad, como sujeto partícipe del proceso de investigación, para vivir los sucesos desde cerca, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades (profesores y alumnos) y la práctica docente misma.

Entendiendo y considerando la importancia de la lengua ombeayiüts, como un recurso de alfabetización. Nos propusimos buscar una nueva alternativa didáctica metodológica para el trabajo con la lectura y escritura de la primera lengua, teniendo como punto de partida los saberes y conocimientos culturales de la comunidad. La prioridad fue acceder a los elementos del medio social, cultural, de la naturaleza, del trabajo y, de las expresiones de comunicación y disfrute del contexto inmediato en el que el niño interactúa, en tales aspectos subyace el pensamiento de las personas, lo que posibilita encontrar alternativas didácticas que permitan el

desarrollo sistemático de la lengua. La escuela como tal debe aprovechar y convertir estos saberes en contenido central durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo contextualizar y favorecer los propósitos fundamentales de la educación primaria en el medio indígena que es el fomento de una propia identidad cultural.

Una vez convencidos de la importancia de los elementos culturales propios para ser retomados en el ámbito escolar se partió del proyecto escolar de los docentes denominado "la pesca", porque ellos consideran que la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que ésta parte de ella, y las características de la segunda influyen de forma determinante en el trabajo del aula porque el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales. Las prácticas de vida familiares, las costumbres, tradiciones, creencias y valores [CONAFE, 1999: 26]. La actividad de sistematización para el trabajo con la lengua ombeayiüts, se consideró a partir del siguiente esquema:

Esquema No. 2. Sistematización didáctica, para enseñanza de la lengua ombeayiüts.



Elaborado por Gervasio y Rubén profesores ikoots.

Se organizó los aspectos que se consideró relevante para el trabajo con la lengua. Una vez obtenida la información, se realizó la sistematización de la misma, a partir de la cual se

organizaron las actividades para configurar una metodología de trabajo para la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua ombeayiüts (como se mencionará más adelante), para así encaminarse hacia lo que afirma Mildred Larson (1979), la primera lengua es un instrumento utilizado para integrar el trabajo en clase con las experiencias extraescolares del niño.

Para la propuesta didáctica, se consideró a la enseñanza y desarrollo de la lectura y escritura como actividades con sentido y significado para los educandos ikoots y desde una dimensión de lo general a lo particular, porque "el leer y escribir son prácticas sociales y como tales las aprendemos de los demás a través de la interacción. Aprender a leer y a escribir es aprender a participar en éstas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usa la lectura y la escritura, para qué y para quién" [Kalman, 1999: 2], y esto se logra de mejor manera cuando estamos frente a situaciones, acciones y actividades que se es amena y familiar; por ello, la temática sobre la pesca ha sido de mucha trascendencia.

3ª.- Etapa.- Integración del conocimiento.- Mildred (1979), menciona que leer en un idioma extraño conduce a una idea de la lectura como un acto puramente mecánico sin pensamiento ni comprensión. Aprendiendo primeramente a leer en el idioma materno el niño comprende que la lectura tiene sentido y que involucra ideas. Cuando empiece a leer una segunda lengua buscará el sentido y tratará de comprender lo que lee. Y otro de las cuestiones no menos importante es respetar la identidad del niño indígena tan desvalorizada al imponerle patrones culturales ajenos. Gudschinsky señala que "una persona puede aprender a leer sólo en un idioma que entiende [...] porque se aprende a leer sólo una vez" (1997:27)

Consideramos que un niño que inicia sus primeros años escolares, sin duda sus ajustes psicológicos se intensifican enormemente con el uso de una lengua extraña al suyo, como medio educativo, es por ello que educadores e investigadores y nosotros como equipo de investigación comprobamos que un niño debe aprender a leer y escribir en la lengua que habla en su hogar, misma que tiene lugar en sus primeras comunicaciones verbales con padres y familiares. Cuando se han sentado estas bases, el niño podrá tener un dominio total de su propio idioma y en consecuencia se le facilitara el dominio de otros idiomas; sin ello existe el peligro de que nunca pueda lograr el completo dominio de ninguna lengua.

Partiendo de esta concepción, se pudo dar paso a la siguiente etapa, que fue la organización del trabajo hacia la construcción de formación bilingüe, con énfasis en el uso la lengua y cultura propia.

2º Nivel.- El manejo de la segunda lengua.- Para esta fase Consistió en hacer una planeación lingüística para los grados de 3º a 6º año, que son la base de la educación primaria en México,

ahora con el apoyo de todos los maestros de la escuela para los demás grados académicos. Se debe de destacar que la planeación lingüística para los demás grados, permite y tomar decisiones respecto a cómo fomentar una educación bilingüe, fue en este sentido que se consideró importante impartir en 3º. Y 4º año continuar enseñando las diferentes asignaturas a en lenguaombeayiüts y comenzar a incluir la materia de español vinculada a la signatura de ciencias naturales y aprovechar las diferentes oportunidades que da la cotidianidad de la escuela y su comunidad, para aprender la segunda lengua. Es decir, aquí interesa ir haciendo una fase pre activa de enseñanza del español aprovechando cualquier pretexto que da el contexto para ir incluyendo la segunda lengua, como ver videos conjuntamente, invitar a contadores de cuentos de la comunidad y que ahora los den en español. Esta fase de enseñanza interactiva, se acompaña de otra fase que denominamos proactiva y que consiste en hacer reflexiones constantes en el sentido de valora como va el dominio de su aprendizaje de su segunda lengua, ahí mismo se decide que otras estrategias se deben de implementar y se identifica que estudiantes y en que tienen más dificultad, con el dominio de la L2, para asignarles monitores, que son al mismo tiempo sus mismos compañeros, que tiene la tarea de apoyarlos en el fomento de una segunda lengua. En síntesis la planeación lingüista da las bases generales de un trabajo académico, pero en la práctica se van haciendo las adecuaciones correspondientes, tomando en cuenta que la función principal de la tarea es el fomento de una educación bilingüe.

La planeación lingüística es una tarea muy importante que los docentes deben de realizar, en tanto anticipación de actividades, pero al mismo tiempo debe de servir de base para hacer un seguimiento de los propósitos que se tienen como escuela. Se trata de un plan de acción flexible que constituye la base para la organización del trabajo lingüístico en la escuela.

La planeación lingüística realizada por todos los integrantes de la escuela es una actividad académica muy importante, en la medida que se tiene muy claro los propósitos formativos de la tarea educativa, que el grupo colegiado de docentes se compromete lograr y la manera de cómo lograrlo.

Se debe resaltar aquí también el carácter flexible de la planeación lingüística ya que no es una tarea mecánica de tipo lineal, sino que demanda retrocesos que con frecuencia son necesarios tener presente. A partir del conocimiento que tenga el docente sobre el manejo de la segunda lengua, sobre las características de los alumnos, las estrategias de enseñanza, el manejo del contexto, entre otros. Son elementos que le permiten valorar el sentido de su tarea. Pero como la realidad siempre es dinámica, el plan inicial es provisorio, más nunca se ajustara a lo previsto. Es decir dado que una situación de enseñanza es impredecible, es importante estar preparado para ello.

Tener presente que la tarea es formar a niños bilingües, pero nunca suponer que la planeación lingüística por si misma va a funcionar. Por tal motivo, no se debe esperar que transcurra el año escolar para valorar si se cumplió o no con la tarea de enseñar una segunda lengua. Porque nunca existirá una correlación entre lo planeado y lo que sucede en el accionar del aula. En síntesis la planeación es una posibilidad que las cosas sucedan, pero en sí no son una garantía.

Se hace mucho énfasis en esto, porque se observa en la práctica de formación con los docentes, que muchos cumplían con la tarea prevista, pero desaprovechaban muchas oportunidades que daba el contexto para cumplir con la labor de fomentar una educación bilingüe en una escuela.

La tarea educativa escolarizada de formar de manera bilingüe, es una posibilidad de realizar cosas de manera organizadalo cual no debe de entenderse como una práctica administrativa únicamente, donde se aplican un conjunto de disposiciones oficiales y de reglas académicas. Sino el educar de manera bilingüe dentro de una institución debe de verse como un arte, el cual no supone improvisación o hacer las cosas de manera superficial. Requiere de preparación de entusiasmo, dedicación y visión pedagógica y lingüística de lo que se quiere realizar con la L1 y la L2. En otras palabras se demanda una planeación, flexible y abierta a la práctica, en donde la planeación se convierte en un instrumento que abre esta posibilidad de cumplir con una meta compartida.

Sin embargo habría que aclarar también que la planeación lingüística, no es un acto estático y cerrado donde es posible preveer todo lo que va a suceder. Sino es una red de intercambio entre docentes, de creación y transformación de significados académicos, es quehacer complejo, dinámico y cambiante [Candia, 2009:64].

La planeación según Candia (2009), tiene un actor principal que es el docente y su compromiso con la tarea educativa, pero al mismo tiempo es una producción institucional de carácter público sujeto a discusión y debate que se realiza al interior de una escuela. Todo esto entrelazado, con su contexto es decir con su historia, su cultura y región. Pero al mismo tiempo con las representaciones sociales que tiene un docente sobre el manejo de la L1 y L2.

El docente realiza la planificación didáctica del manejo de las lenguas y del contenido de las demás asignaturas, en tanto que es responsable de una tarea académica concreta, pero al mismo tiempo debe ser organizador de toda la estructura pedagógica general de la institución educativa donde labora. Por tal razón la práctica educativa que se da en el aula no se debe de ver como un quehacer que se da en el vacío, sino en el marco de un proyecto institucional donde se dan directrices generales del manejo de un proyecto educativo en general y del bilingüismo en particular.

La planeación lingüística, es un producto institucional donde se permite explicitar que se quiere enseñar y con qué secuencia de actividades se quiere realizar y es un acto que no puede ser individual sino que se construye colegiadamente. Pero al mismo tiempo, un acto público que demanda opiniones concretas para enriquecer ese proyecto académico.

REFERENCIAS

Aguirre, G. (1983) *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia de México*. México: CIESAS.

Amadio, M. (1987) *Educación y Pueblo Indígenas en Centroamérica*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Condemarín, M. (2003) "Consideraciones sobre la enseñanza de y en primera lengua" en López, L. E. y Jung I. (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.

Elliott, J.(2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata: Madrid

Hamel, R. E. (2003) "El papel de la primera lengua en la enseñanza: Particularidades en la educación bilingüe" en: López, L. E. y Jung I. (comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.

Hornberger, N. H. (2003) "La enseñanza de y en quechua en el PEEB" en: López, L. E. y

Serrano, J. (2003) "La enseñanza de y en lengua indígena en el marco de la educación indígena en Colombia" en: López, L. E. y Jung I. (Comps.) *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.

Suárez D. H. (2006) "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar", en la revista Entre maestr@s.Vol. 6 núm. 16

Villoro, Luis (1998) "Del Estado Homogéneo al Estado Plural" en: *Estado Plural, pluralidad de culturas.* México: UNAM, F.F y L.

Ашурбекова Т.И.

(Махачкала)

РЕСУРСНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

В докладе описывается опыт разработки интернет-портала, посвященного преподаванию иностранных языков в средней школе, в рамках развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений разного уровня.

Ключевые слова*: иностранный язык, ЕГЭ, школа, вуз, интернет-портал, ресурсно-методическое обеспечение*

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации, утвержденной Распоряжением Правительства РФ №2227-р от 8 декабря 2011 года, владение иностранными языками, способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению определены в качестве одной из четырех задач в области развития инновационного образования.

Согласно опросу Фонда «Общественное Мнение», 57% россиян в той или иной мере владеют иностранными языками [1, http]. В то же время, по некоторым данным, в Дагестане иностранными языками хотя бы на бытовом уровне владеет не более 1% населения (в основном, жители Махачкалы). В свете перспектив включения РД в мировое экономическое и культурное пространство данный показатель вызывает серьезную озабоченность.

Обеспокоенность общественности РД вызывает и то обстоятельство, что ситуация с изучением иностранных языков в городах и крупных населенных пунктах республики, с одной стороны, и ее сельских школах – с другой, резко отличается. Для выпускников сельских школ перспективы сдачи ЕГЭ по иностранному языку и возможности получения дальнейшего образования значительно хуже, чем для выпускников городских школ. Это во многом объясняется уровнем преподавания иностранных языков в сельской школе, где учителя, помимо планового повышения квалификации один раз в несколько лет, не имеют иных возможностей для повышения методического

уровня и совершенствования своих иноязычных компетенций. Данная проблема требует безотлагательного решения особенно с учетом предстоящего введения обязательного ЕГЭ по иностранному языку в 2022 году, анонсированного Минобрнауки Российской Федерации.

В этой связи чрезвычайно актуальной представляется задача оказания на постоянной основе ресурсно-методической помощи учителям иностранных языков сельских школ со стороны профильных факультетов вузов республики, в частности факультета иностранных языков Дагестанского государственного университета. В современных условиях такая помощь может оказываться дистанционно, на базе специально созданного интернет портала, с разделами, посвященными современным подходам к преподаванию иностранных языков, языковым ресурсам, методикам подготовки к ЕГЭ и другим востребованным направлениям.

Идея создания портала для учителей иностранных языков сельских школ РД возникла в связи с тем, что на факультете иностранных языков ДГУ накоплен значительный опыт использования дистанционных образовательных технологий, в частности, технологий Web 2.0, приобретенный в рамках выполнения грантов на разработку данных технологий и их внедрение в преподавание иностранных языков в течение последних нескольких лет. Данный опыт позволяет осуществить на практике сетевое взаимодействие образовательных организаций разного уровня – школы и вуза. Факультет принял участие в конкурсе образовательных грантов Главы Республики Дагестан и получил финансовую поддержку на реализацию своих планов в этом направлении.

Образовательный портал *ЕГЭ Плюс* [2: http] был разработан Информационно-вычислительным центром ДГУ на платформе *WordPress*. При составлении его карты мы исходили из того, что конкретные методические рекомендации по подготовке к ЕГЭ и языковые материалы следует представить в широком контексте деятельности преподавателя иностранного языка, включающем изучение релевантных нормативных

документов, обмен передовым опытом, знакомство с современными инновационными технологиями преподавания иностранных языков и другими аспектами. Остановимся подробнее на контенте портала.

В разделе «Нормативные документы» размещены Закон об образовании РФ, федеральные образовательные стандарты для трех ступеней школьного образования, примерные программы по иностранным языкам, профессиональный стандарт педагога.

В разделе «Методическая копилка» содержатся различного рода тесты, рекомендации, ссылки на авторитетные языковые веб-порталы, такие как *BBC Learning English, Busy Teacher, Useful English,* ссылки на интернет-издания для учителей иностранных языков, консультации ведущих методистов, ссылки на сайты учителей иностранных языков и другая полезная информация, которая может использоваться на уроках, в организации самостоятельной работы учащихся, а также для самообразования педагогов.

В разделе «Языковая копилка» представлены языковые материалы по ступеням обучения иностранному языку (начальная, средняя и старшая), а также по страноведению. На странице «Страноведение» также размещены материалы по Дагестану, подготовленные студентами и преподавателями факультета иностранных языков ДГУ в виде wiki-проектов на английском, немецком и французском языках. Таким образом, в содержании материалов портала отражается регионально-культурная специфика среды обучения,

В разделе «Готовимся к ЕГЭ» представлены тренировочные материалы по лексике и грамматике, а также по видам речевой деятельности – говорению, аудированию, чтению и письму. Материалы имеют интерактивный характер: они позволяют пройти пробное онлайн тестирование и узнать свой результат. В этом же разделе содержатся и общие рекомендации по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ.

Раздел «Обмен опытом» посвящен таким аспектам работы учителя, как повышение квалификации, оформление кабинета иностранного языка, а

также организация проектной деятельности учащихся. В нем представлены сценарии уроков иностранных языков, разработанные лучшими учителями, видеозаписи мастер-классов по использованию технологий Web 2.0 в обучении иностранным языкам (карты Google, генераторы облаков слов, нелинейные презентации Prezi, веб-квесты и другие).

В портал *ЕГЭ Плюс* инкорпорирован блог «Информационно-образовательная среда», посвященный, главным образом, использованию социальных сервисов интернета в образовательных целях. Перечислим названия некоторых опубликованных в блоге материалов: «Как создать блог», «Социальные закладки Diigo”, «Что такое подкасты и зачем они нужны», «Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку», «Мобильные приложения для изучения иностранного языка», «Персональный сайт учителя». Блог содержит как мультимедийный, так и текстовый контент, позволяющий учителю иностранного языка ознакомиться с современными технологиями обучения и использовать их в своей работе.

На новостной ленте портала публикуются сообщения о различного рода мероприятиях – олимпиадах, семинарах, презентациях, проводимых факультетом иностранных языков ДГУ и Министерством образования и науки РД для учителей иностранных языков, иные новости, имеющие отношение к работе учителя ИЯ.

Посетители портала могут воспользоваться тремя языковыми гаджетами: *Daily Historical Events, Daily Today in History* и *Daily Famous Birthdays,* представленными на боковой (правой) панели главной страницы сайта. Данными материалами можно пользоваться на речевых зарядках, тематических уроках, в организации самостоятельной работы учащихся. Через портал также открывается доступ к онлайн версии издания «Учительская Газета».

Функционирование специализированного портала не исключает возможности личного профессионального общения с учителями

иностранных языков, которая реализуется в рамках специально организованных мероприятий на факультете иностранных языков ДГУ в каникулярное время и в дни открытых дверей: семинаров, консультаций, мастер-классов. Факультет принимает активное участие и в выездных мероприятиях для учителей иностранных языков, проводимых Министерством образования и науки РД (Кизляр, Дербент, Избербаш, Чарода). На данных мероприятиях состоялись презентации портала *ЕГЭ Плюс,* были даны мастер-классы с демонстрацией современных образовательных технологий.

Как представляется, данные мероприятия в комплексе позволят поднять на качественно новый уровень преподавание иностранных языков в сельский школах Республики Дагестан, улучшить перспективы сдачи ЕГЭ по иностранному языку их выпускниками, будут способствовать популяризации изучения иностранных языков на селе и, в перспективе, обеспечению кадрами сельских школ республики, в настоящее время не укомплектованных учителями иностранного языка. Использование информационно-коммуникационных технологий при реализации проекта позволит повысить информационную культуру учителей сельских школ и их учеников.

Литература:

1. Владение иностранными языками, данные ФОМ. – Электронный ресурс. – URL: http://fom.ru/obshchestvo/10998#
2. Интернет портал *ЕГЭ Плюс.* - Электронный ресурс. – URL: http://egeplus.dgu.ru/

Абакаров И.М.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ БАЗЫ И ИХ УЧЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

В статье излагаются различные подходы к интерпретации возможностей перцептивной базы человека, аргументируется необходимость развития фонологического слуха обучаемых для успешного овладения иноязычным произношением.

Ключевые слова: *Перцептивная база, перцептивное поле, перцептивная готовность, аллофоны, фонологический слух, различительные признаки, восприятие распознавание, гласные, согласные, теория восприятия, опознание.*

В настоящее время стало очевидным, что при преподавании практической фонетики любого иностранного языка, а также при создании правил автоматического распознавания речи нельзя не учитывать перцептивные возможности человека как на фонетическом, так и на фонологическом уровнях, причем первое более важно, так как чем тоньше у обучаемого фонетический слух, тем больше вероятность того, что он правильно услышит иноязычные аллофоны. Это нужно для того, чтобы он соотносил их не с похожими фонемами родного языка, а с идентичными аллофонами в изучаемом языке, которые, наверняка, имеются и в его родном языке. При постановке иноязычного произношения следует добиваться правильного произнесения не столько фонем, сколько аллофонов той или иной фонемы, которая существует только в своих аллофонах. Известно, что при обучении французскому произношению каждый преподаватель испытывает значительные трудности, порой непреодолимые, при постановке закрытого гласного /e / и отрытого /ε /, что, в частности, объясняется не отсутствием в русском языке подобных звучаний, а тем, что подобная фонологическая оппозиция ему не характерна. Но близким по звучанию к французскому /e / является русский ударный аллофон в позиции между мягкими согласными *сети, дети*. Точно так же, французский открытый /ε / похож (но не идентичен) русскому ударному аллофону в закрытом слоге в позиции между твердыми согласными: *процент, жест* [Гордина, Беляева 2003: 33]. То есть данные речевые (звуковые) сигналы хранятся в его перцептивной памяти, и при интерпретации звуков, о которых говорилось выше реципиент может опираться на свойства своей памяти, поскольку

апперцепционная функция человеческого сознания, то есть узнавание на основе прежних представлений, «включается» при звуковосприятии.

В этой связи следует сказать несколько слов о дискриминативных способностях человека, которые трактуются не однозначно. Согласно утверждению Л.В. Щербы, человек различает столько разных гласных, сколько имеется в его языке фонем, а прочие различия между гласными не находятся «в светлом пункте» языкового сознания [Шерба 1983: 19]. Результаты психофизиологических исследований последних нескольких десятилетий позволяют заключить, что способность различать те или иные классы звуков (в частности гласных) является якобы универсальной, и поэтому перцептивное пространство не зависит от конкретной фонологической системы: все люди различают примерно одни и те же классы гласных и при этом используют одни и те же признаки. Крупнейший специалист XX и XXI веков в области исследования когнитивных процессов Джером Брунер определял *восприятие как процесс принятия решения и оно (восприятие) основано на использовании отличительных признаков*: свойства стимулов дают возможность отнести их к соответствующим категориям [Брунер http://www.psychology-online.net/articles/doc-1223.html]. Здесь возникает вопрос о «перцептивной готовности» обучаемого. Не только фонетист, но и фонетически мало искушенные преподаватели любого иностранного языка вправе утверждать, что существуют учащиеся с обостренным (тонким) слухом, различающие звучания гласных родного и изучаемого языков, а есть учащиеся с «нормальным» слухом, которые слабо слышат эти различия. В первом случае можно утверждать, что обучаемые перцептивно готовы к адекватному восприятию: они идеально произносят французские звуки, отсутствующие в русском языке, например, [y], [oe-ø]. И они в данном случае не просто правильно их слышат, но и правильно их артикулируют (правильная постановка кончика и спинки языка, выдвижение и округление губ, опущение нижней челюсти на определенное расстояние для перехода от [ø] к [oe] и т.д.)

Во втором случае следует заниматься «воспитанием» фонологического слуха учащихся, предварительно продиагностировав его. Характерным примером перцептивной готовности, а точнее, неготовности может служить русское слово *драма*, которое воспринимается японцем либо как dorama, либо как durama, так как структура японского слога не предполагает сочетание согласных в начале слова. То есть японская «перцептивная неготовность» воспринимать русские слова обусловливается тем, что он их слышит не так, как русский. Другими словами, получается как Э. Хемингуэя в «Островах в океане», когда кубинец объясняет американцу свое неумение писать американские имена (которые американец советовал ему записывать так, как он их слышит) тем, что он «пожалуй, и слышит не так…», как сам американец. Требовать сочетать несочетаемое (слышать не так, но говорить так) в данном случае категорически неправильно. Нужно сначала развить (воспитать) его фонологический слух обучаемого, чтобы его «пассивная устная речь» (по определению Б.В. Беляева), то есть внутреннее проговаривание также была адекватной. Согласно «моторной теории» восприятия, идентификация фонем при восприятии речи происходит благодаря «внутреннему проговариванию» услышанного слушающим. Это «внутреннее проговаривание» не доходит до периферических органов речи. Оно выражается в некоторых процессах, происходящих в мозгу человека, которые можно представить как передачу соответствующих инструкций произносительным органам. [Зиндер 1979: 85].

При восприятии человек может не различать фонемы, но способен «услышать» их различительные признаки. Например, трудно было рассчитывать на фонологическую дифференциацию французских гласных [e] и [ε] носителями дагестанских и русского языков во время проводимого опыта по их восприятию. Фиксировалось лишь их Е-образное звучание. Но опыт обнаружил, что испытуемые достаточно четко слышат признак подъема данных гласных, так как результаты ошибочного восприятия показали, что

аудиторы очень часто путали сильно закрытый французский гласный [e] с гласным [i], который является еще более закрытым [Абакаров 1992].

Говоря о перцептивных возможностях человека, следует отметить, что они не столь ограничены и он различает бóльшее количество звуков, чем число фонем в его родном языке. Носители русского языка легко различают не только основные аллофоны гласных, но и комбинаторные обусловленные, например, мягкостью соседних гласных. Так, различие слов *мал* и *мял* для носителя русского языка, к которым относятся, безусловно, и большинство дагестанцев, происходит не за счет фонетических свойств согласных [м] и [м`], а за счет того, что они хорошо слышат i- образный переход (что также доказано экспериментально), имеющийся в начале гласного в слове *мял* и его отсутствия в слове *мал*. То есть i-образные переходы являются маркерами мягкости пред- и последующего согласного [Бондарко 1981].

Носители других языков также способны воспринимать подобные переходы, но для них (напр., для французов) это не будет, в отличие от русских, маркером мягкости предшествующего (в нашем примере) согласного и вероятность опознания, например, ^{i}**a** как [a] будет значительно меньше, чем у носителя русского языка [Бондарко 1981: 10]. В качестве примера можно привести такие слова, как «Таня» и «мясо», при произношении которых англичанин, немец и француз вставляют йот между мягким согласным и гласным [a]: [tanja], [mjaso]. Подобное утверждение справедливо и в отношении носителей дагестанских языков, не владеющих русским языком или плохо им владеющими, которые, возможно, слышат i-образные переходы, но при артикуляции русских слов они своеобразно пытаются передать мягкость, через метатезу. Например, при произнесении слов Володя → [vol’oda], медведь → [βedm’ed].

Литература:

1. Абакаров И.М. Фонологический слух при контактировании 3-х разносистемных языков (эксп.-фонетич. исследов. на матер. даргинского, русского и французского языков). // Кандидат. дисс. – СПб., 1992. – 220 С.

2. Беляев Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке. Журн. "ИЯШ", » № 1, 1959.
3. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. - Л., 1981.
4. Брунер Дж.. О перцептивной готовности http://www.psychology-online.net/articles/doc-1223.html (последний просмотр 27 ноября 2016)

5. Гордина М.В., Белякова Г.А. Практическая фонетика французского языка. – СПб., 2003.
6. Зиндер 1979. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979.
7. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. – М., 1968.
8. Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология. // Филологич. науки, 1959, № 2.
9. Трубецкой 1960. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. - М., 1960.
10. Чистович Л. А., Кожевников В. А. Восприятие речи. - В кн.: Вопросы теории и методов исследования восприятия речевых сигналов. Л., 1969
11. Щерба Л.В. Фонетика французского языка. – М., 1953.
12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
13. Щерба Л. В. Русские гласные в качественном и количественном отношении / Ред. Л. Р. Зиндер, Л. В. Бондарко; Акад. наук СССР, - Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1

Абакарова Л.А.
Гусейнова М.М.
(Махачкала)

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

В данной статье рассматривается проблема использования интерактивных методов в обучении иностранным языкам как одним из принципов обучению взаимодействию и межкультурному общению.

Ключевые слова: *интерактивность, взаимодействие, интерактивная методика обучения, проектная методика.*

Происходящие преобразования в системе высшего образования вызваны движением в сторону инновационной личностно-развивающей парадигмы образования, необходимостью использования интеллектуального и творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни. Одним из таких видов преобразований является требование к использованию в процессе обучения активных и интерактивных методов обучения.

Понятие *« интеракция »* (от англ. *Interaction* - взаимодействие) появилось впервые в социологии и социальной психологии.

Понятие *«интерактивный»* происходит от английского *«interact»* (*«inter»*- «взаимный», *«act»* - «действовать»). Значит, «интерактивный метод» это метод, которые позволяют студентам взаимодействовать друг с другом. [Интерактивность www.wikipedia ru.org/wiki/].

Интерактивное обучение трактуется как способ познания, осуществляемый в виде совместной деятельности обучающихся. Это и есть сущность интерактивных методов, которая заключается в обучение на основе взаимодействии всех студентов и преподавателя [Реутова 2012: 4].

По сравнению с другими методами интерактивные направлены на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и с друг другом и на преобладании активности студентов в процессе обучения.

Активность преподавателя уступает место активность студентов, так как главной целью преподавателя становится создание условий для их инициативы. Преподаватель координирует учебно - воспитательный процесс и занимается его организацией, определяя общее направление (готовит необходимые задания и формирует необходимые вопросы или темы, которые будут обсуждаться на занятиях в группах), распределяет время и порядок выполнения заранее намеченного плана работы. Преподаватель дает консультации, разъясняет сложные термины, помогает в случае серьезных затруднений, которые возникают при усвоении учебного материала. К активным и интерактивным методам относят, таким образом, лишь те, которые основывается на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Такие методы являются инновационными образовательными технологиями [Реутова 2012: 5].

Учебный процесс, опирающийся на использование интерактивных методов обучения, организуется на основе включенности в учебный процесс всех студентов группы без исключения. Совместная деятельность означает,

что каждый студент вносит свой особый вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, мнениями, способами деятельность. Организуются индивидуальная, парная и групповая работа. На занятиях можно применять такие виды работы как: проектная работа, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации [Ефременко 2007: 8].

Таким образом, создается среда образовательного общения, которой присущи такие характеристики как открытость, взаимодействие участников, равенство их аргументов, накопление совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля.

Интерактивные методы обучения делятся на *игровые* и *неигровые*:

К *игровым интерактивным методам обучения* относятся*:* деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

К *неигровым интерактивные методы обучения* относятся*:* анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой шторм, методы кооперативного обучения.

К числу активных и интерактивных методов обучения можно также отнести интерактивная лекция.

Интерактивная лекция объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры. Данный вид лекции можно применять в тех случаях, когда носителем уникальной информации является преподаватель (или другой предметный эксперт) и когда ресурс времени и других информационных источников ограничен (проблемная лекция, лекция – консультация, лекция – пресс – конференция, лекция – беседа, лекция – дискуссия, лекция – провокация, лекция – исследование, лекция – визуализация и т.д.).

Ролевая игра данный вид работы можно использовать для решения комплексных задач при усвоении нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. Такой вид работы дает возможность учащимся понять и изучить материал с различных позиций.

Деловая игра воспроизводит различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия, способствует снятию противоречий между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Мозговой штурм (англ. Brainstorming) – один из наиболее популярных методов, который способствует стимулированию творческой активности. Позволяет найти решения сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения. Широко используется во многих организациях для поиска нетрадиционных решений самых разнообразных задач.

Анализ конкретных учебных ситуаций (метод кейсов, англ. casy study) – метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и умений, получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значений деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей.

Компьютерная симуляция – ситуационный тренинг по аналогии с компьютерным тренажером [Реутова 2012: 6].

Таким образом, введение интерактивных методов обучения одно из основных направлений совершенствования подготовки обучающихся и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

Формирование заявленных в ФГОС компетенций подразумевает применение новых технологий и форм реализации учебной работы.

В первую очередь необходимо организовать переход от информативных методов обучения к активным, переход к деятельностному подходу, поиск возможностей применения теоретических знаний студентов с их практическими потребностями.

Литература:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивность

2. Elibrary – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elibrary.ru/stat_publ_titles.asp
3. Реутова Е.А. Применение интерактивных и активных методов обучения в образовательном процессе ВУЗА // НГАУ. Новосибирск, 2012.
4. Ефременко 2007 – В.А. Ефременко Применение информационных технологий на уроках иностранного языка //ИЯШ №8. 2007.

Абдуллаев И.Ш.

Гаджиалиева М.Г.

(Махачкала)

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ДРЕВНИХ ИНДОЕВРОПЕЙЦЕВ (К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ИНДОЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ДИАЛЕКТОВ)

Статья посвящена обоснованию необходимости реинтерпретации семантических словарей индоевропейского языка и его диалектов. Эта необходимость вызвана тем, что в словарях реконструкция примарных значений проводится без поморфемного анализа внутренней формы индоевропейской лексики, что не гарантирует истинное описание картины мира.

Ключевые слова: *языковая картина мира, внутренняя форма, концептуализация, реинтерпретация, индоевропейский язык, сравнение, историческая память, реконструкция, протокультура.*

При всех своих несомненных достоинствах семантические словари индоевропейского языка и его диалектов [Бенвенист, 1995; Гамкрелидзе, Иванов 1984] не проникают, как правило, во внутреннюю форму реконструируемого значения. В то же время без поморфемного восстановления исторической памяти слова нельзя быть уверенным в истинности его примарного значения. Это, на наш взгляд, является наиболее существенным при реконструкции картины мира древних индоевропейцев.

Задача нашей статьи – показать, что лексику индоевропейского языка и его диалектов можно описать на уровне первичной вербализации номинируемых ментальных сущностей с проникновением во внутреннюю форму слова, хотя в индоевропеистике отмечен определённый скептицизм относительно подобной возможности [Бенвенист 1995], решение

поставленной задачи может способствовать дальнейшему усовершенствованию технологии этимологических изысканий, что весьма актуально для объективного описания картины мира и не только древних индоевропейцев.

Ниже приводятся некоторые примеры декодирования исторической памяти лексики индоевропейского языка и его диалектов.

Латинское noster состоит из двух знаменательных слов nos "мы" и ter "социум/ хозяйство/ человек (ситуативно)" ср.: nos-ter "друг, хозяин", arbiter < ad-bis-ter (при двух человеках) "судья, арбитр". Единение nos «мы» + ter «хозяйство» номинирует новую ментальную сущность «наш».

В латинском языке возможно выпадание начального t- ср., arbor "дерево" и tarmit (дерево+жук) "жук дровосек". Следовательно вполне возможны ter›herus, hera>era, er ср., hera или era, ae f. [(erus)] 1) хозяйка, госпожа; 2) повелительница (и возлюбленная); era (hera), ae f [herus] 1) хозяйка, госпожа 2) владычица (сердца) возлюбленная; 3) повелительница, богиня [ЛРС 287, 361]. Если есть era, то должно быть и er "хозяин, господин", что находим в морфологи. pu-er (не хозяин) "мальчик"; pu-era (не хозяйка, госпожа) "девочка".

С учетом того, что ter ситуативно имеет значение "хозяйство" слово ager "поле" должно было концептуализироваться в виде ag "возделывание" (agere делать, обрабатывать > + er "хозяйство", что реализуется в виде ag-er обрабатываемого, культурного поля.

Слово hera в значении "госпожа, владычица, повелительница, богиня" наводит на мысль, что и в греческом языке имело место преобразование ter (pater, mater) в h ср. Hera "Гера", которое должно быть примарным значением Геры. Если сказанное справедливо, то имеем Hera+culmus > Heracul-es и Heracul(mus), Heracles. Слово culmus 1) стебель, соломинка; того же корня, что и culmen 1) верх, вершина, верхушка; 5) = culmus "стебель" [ЛРС 212]. При возможности ассоциативной связи "стебель > ветка, отпрыск" возможно avu(s) unu(s) cul-us (дед одна ветка, отпрыск) > avuncul-us "дядя" т.е. дядя это

"отпрыск, одна из ветвей деда". В таком случае Heracl-es и Heracul-es должны быть концептуализированы как "отпрыск Геры", что подтверждается и легендой.

В продолжение темы мифологии заметим, что исторически должно было иметь место *Magnus vors > (Великая борозда) > арх. Mavors, Mavortis =Mars [ЛРС 475], т.е. Mars концептуализирован как «Великий пахарь».

Minerva производно от minor (меньшая + va-cuum (пустота) равные «меньше пустоты» (о›е закономерно). Таким образом Minerva концептуализируется через мирную, тихую (пустоту) жизни без войн когда процветают искусство и наука, ср.: inter bellam tacent Musa "Среди войн Музы молчат".

Diabolus "дьявол" расчленима на две морфемы: dia "два" и греческое bol (ср. parabola "беседа, разговор, речь; ср. рус. бол-тать). Из этого следует что diabolus олицетворяет лицемерие.

В плане аббревиации имеет место и становление нижеследующих слов латинского языка: tecta sita (крытая посуда, ср. рус. сито) > testa "горшок" > фр. tete "голова"; cadus putus (настоящий кувшин, ср. рус. кадушка) > caputus > caput, is "голова" (метафора); nova era caduca (новая хозяйка бесхозного имущества) – noverca "мачеха".

Э. Бенвенист посвятил целую главу на изучение текстов, чтобы прийти к заключению о том, что rex "царь" исторически имел значение "лицо, обладающее властью очертить расположение будущего города или определить черты правопорядка [Бенвенист 1995: 249].

Наш поморфемный анализ внутренней формы глагола regĕre и существительного rex "царь" даёт несколько иную картину, ср.: rem gere (нести вещь) > regere "вести дело" - "управлять" – царствовать.

Становление rex, regis «царь» могло быть следующим образом:

rem gĭsi → regĕre

→ regis – regs > rex, regis, m.

Это развитие свидетельствует, что исторически форма regis была бифункциональной. Эта особенность сохранилась в некоторых других словах, например, civis, civis "гражданский".

Первичные косвенные основы отмечены и в слова типа *темень, темени; темя, темени; вымя, вымени* и др.

В морфологии *темень, темени* морфема *те-* соответсвует индоевропейскому tie "святить, блестеть" [Гамкрелидзе, Иванов 1984]; - men соответствует индоевропейскому mehn «луна» [idem 684]. Следовательно *те-ме-н* это *"свет луны"* в оппозиции к свету солнца. В случае *темя, темени* имеем метафору *те-мен "свет луны"* - *лысина* - *темя"*.

Морфема men отмечена и в латинском tempus < te-men-pus «свет луны ясной» т.е. у древних римлян время исчислялось по «ясному луновороту» в отличие от русского *время* < *времень* < *вермень*, где ver(-to) индоевропейское «вращение» [idem], men *«луна»*, *«время»* концептуализировалось как «луноворот».

Если принять во внимание тот факт, что движение «Луны» на небосклоне может ассоциироваться с течением, то имеем *вы-мен* (вымя) (*вытекание – место, откуда вытекает «молоко»*), ср. также латинское flu-men «река», где flu < от индоевропейского pru «прыгать» [Skeat 993: 684]. Таким образом, flumen «река» – это «прыгающее течение».

Индоевропейское meHn «луна» явилось прототипической основой вербализации ментальных сущностей *из-мен-ение* т.е. «*из-лун-ение*», имея ввиду фазы Луны. Изменение фаз Луны явилось также основой кодификации представлений *об-мен*, а не наоборот не «мера» meH явилось основой кодификации «луны» [Гамкрелидзе, Иванов Т.2.: 684].

Таким образом, принципиально возможно проникнуть во внутреннюю форму индоевропейской и его диалектной лексики и реинтерпретировать имеющиеся, семантические словари индоевропейских языков. Это позволит более справедливо описать особенности языковой картины мира древних индоевропейцев, что позволить более точно представить и осветить не

только культуру и мышление древних индоевропейцев, но и всего ностретического сообщества.

Литература:

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. I. Хозяйство, семья, общество. II. Власть, право, религия. – М., 1995. – 454 с.
2. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Т.I. – Тбилиси., 1984. – 428 с.
3. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Т.II. – Тбилиси., 1984. – 1328 с.
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М., 2006. – 846 с.
5. Дворецкий И.Х. Древнегреческо-русский словарь. – М., Гос.изд. иностранных и национальных словарей. 1958. – 1044 с.
6. Долгопольский А.Б. Индоевропейский словарь с ностратическими этимологиями. – М., 2013. – 848 с.
7. Тронский И.М. Историческая грамматика латинского языка. – М., 1960. – 320 с.
8. Skeat Walter W. The Concise Dictionary of English Etymology. –Herfordshire. 1993. – 633 с.

Азизова Л.И.

(ИЯЛИ ДНЦ РАН)

О СМЕЩЕНИИ ЗНАЧЕНИЙ В АРАБО-ПЕРСИДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются проблемы смещения значений в арабо-персидких заимствованиях при их использовании в лезгинском и русском языках. Автор подчеркивает, что перенос наименований с одного предмета или понятия на другой может протекать по-разному в зависимости от ассоциативных связей при осмыслении заимствованного слова.

Ключевые слова: *адаптация, заимствование, этимон, новакя номинация*

В процессе заимствования в семантической структуре иноязычного слова может происходить смещение значения слова. Под смещением значения следует понимать утерю заимствованными словами своих исконных семем и приобретение ими новых обозначений в заимствующем языке. Смещение значения можно объяснить тем, что "слова, как и названия,

могут легко переходить с одной вещи на другую или на какой-либо признак вещи, или на ее часть" [3, с. 52].

Здесь необходимо отметить, что следует различать понятия "адаптация (ассимиляция) заимствованных единиц" и "переосмысление заимствований на почве языка-реципиента". Новый смысл слова образуется благодаря деятельности человеческого мышления в процессе познания окружающего мира. Познавая явления, человек дает им название, закрепляя за каждым из них соответствующий звуковой комплекс. Процесс появления новой номинации отмечается закономерной двуступенчатостью – субъективацией нового наименования в языковом сознании коллектива, а впоследствии объективацией его в словаре.

Лишь на первый взгляд может показаться, что слова в язык входят беспорядочно, стихийно, отвоевывая себе место. Язык как имманентный организм постоянно требует пополнений (равно как и избавления от уже чего-то ненужного, лишнего), и система принимает новые единицы на определенные для них места [2, с. 35].

Семантические смещения в заимствованных словах, на наш взгляд, происходят под влиянием двух основных факторов: экстралингвистических и интралингвистических. Ю.А. Рубинчик определил несколько первопричин семантических сдвигов в заимствованных словах на новой языковой почве:

1) значение, встречающееся в заимствующем языке, языком-источником утеряно;

2) слово заимствовано из какого-либо диалекта, а не из литературного языка;

3) слово заимствовано через язык-посредник в уже измененном значении;

4) при первоначальном употреблении за словом закрепилось неточное, ошибочное значение;

5) заимствование вследствие своей словообразовательной активности, а также благодаря семантическим и синтаксическим связям с другими словами заимствующего языка подверглось семантическим изменениям [4, с. 46].

Анализ арабо-персидских заимствований в лезгинском и русском языках, в которых произошли семантические смещения, показывает, что в них часто наблюдается смысловая близость с этимонами.

Так, например, арабское слово ***ẓaytūn***, имеющее в языке-источнике значения ‘масличные деревья’, ‘маслины’, ‘оливы’, в процессе заимствования в лезгинском языке в результате метафорического переноса сместило свои значения – лезг. ***зейтун*** ‘оливковое масло’; напротив, в русском языке семантического сдвига не произошло: ***зетин*** (***зитин***) ‘олива, оливковое дерево’.

Перенос наименований с одного предмета или понятия на другой может протекать по-разному в зависимости от ассоциативных связей при осмыслении заимствованного слова. По мнению Э.М. Ахунзянова "основными типами переноса наименований являются перенос наименований по сходству признаков, перенос наименований по смежности и перенос наименований по сходству функций" [1, с. 158].

Примером переноса наименований с одного предмета на другой может служить персидское слово ***gal*** 1) глина; 2) земля; 3) прах. И в лезгинском и в русском языках данное слово моносемично: лезг. ***гил*** ‘глиняная формочка, используемая для приготовления сыра’; рус. ***кил*** ‘глина с большим содержанием щелочей, употребляемая в качестве мыла при мытье и стирке в морской воде’: лезг. *Гатун кьиляй Бега санал пуд, санал вад* ***гил*** *пекинал элкъуьрна кутIунна* (А.Агаев) ‘В начале лета Бег по три, по пять **формочек** для сыра замотал тряпкой’; рус. *Кира собирала* ***кил****, размачивала его, месила, как тесто, лепила из этого теста маленькие бруски и сушила их на солнце* (К.Г. Паустовский). Судя по языкам, родственным лезгинскому (ср. в табас. и будух. *кил* ‘глина для гончарных изделий’), вероятнее всего в лезгинском

языке имел место метонимический перенос первоначального значения по типу "материал – изделие из этого материала": *глина – глиняная формочка*.

Семантическую близость на фоне смещения понятийного объема можно проследить и на арабском слове ***faqīr*** 1) бедный, нищий; 2) бедняк, которое в лезгинском языке приобретает дополнительное значение. Ср.: лезг. ***фагъир*** 1) несчастный; бедный; 2) тихий, кроткий; 3) странствующий дервиш: *Ви гъам чIугвадай кьван а* ***фагъир*** *гьелек хьана* (И. Къазиев) ‘В печалях о тебе тот несчастный измучился’. В русском языке ***факир***: 1) странствующий дервиш; 2) фокусник, демонстрирующий большую физическую силу или нечувствительность к боли: *Говорят, что* ***факиры*** *обходятся без пищи по сорок дней* (В.П. Катаев); *Так как весь репертуар* ***факира*** *ограничивался лишь двумя трюками, сеанс великопостной магии был объявлен оконченным* (Б.К. Лившиц).

Достаточно затемнена семантическая связь русского слова *харчи* ‘съестные припасы, пища, еда, продовольствие’, а также производного от него ***харчевня*** с арабским прототипом ***<u>h</u>arj*** ‘подать, дань’. Напротив, семантика лезгинского слова ***харж*** ‘расход, трата’ нам представляется более прозрачной: лезг. *Гьелелиг и къизилар къачу, жуваз* ***харж*** *ая* (Н. Агьмедов) ‘Пока что возьми это золото и потрать его’; рус. ***Харчи*** *и одёжу проиграет, а сам голодный и холодный сидит* (А.П. Чехов).

В результате метонимического переноса на основе смежности предметов на почве русского языка произошла терминологизация арабского имени прилагательного ***harām*** 1) запрещенный; запретный; 2) священный; 3) незаконный – рус. ***гарем*** 1) женская половина дома у мусульман; 2) жёны и наложницы богатого мусульманина: *После всего сказал мне Малиновский, что он содержит* ***гарем*** *крепостных актрис* (Ю.Н. Тынянов). В лезгинском языке арабское заимствование ***гьарам*** сузило свою семантику до значения ‘запрещенный шариатом, запретный’: *Ви гъилелай тIуьр фу заз* ***гьарам*** *хьуй, диде, заз хабар туш…* (Ш.Исаев) ‘Пусть съеденный хлеб из твоих рук будет мне запретен, мне неизвестно…’.

Также метонимический перенос стал причиной смещения значения в русском языке у арабского слова ***maftūla*** ‘отбросы’. Ср. рус.: ***мазут*** ‘густые маслянистые остатки, получаемые после перегонки нефти’: *В дальнем углу горел костер из вымазанной в* ***мазуте*** *пакли* (Г.Е. Николаева). В лезгинский язык лексема ***мазут*** перешла из русского языка уже в измененном значении: ***Мазут*** *кузвай чирагъ тушни и Баку?* (Ахцегь Гьажи) Разве Баку не светильник, сжигающий мазут?

Перенос наименования с одного предмета на другой на основе смежности предметов произошел и в арабском слове ***kūšk*** 1) вилла, дача; 2) дворец с садом, которое в русском и лезгинском языках выступает в значении ***киоск*** ‘павильон, палатка для мелкой торговли’. Как и в предыдущем примере в лезгинский язык данная лексема перешла из русского ***киоск***: рус. *Халатик на Зое из ситца в полоску…она продавщица пивного* ***киоска*** (И.С. Холин); лезг. *Гьабиб, – лагьана за, – гьутIа* ***киоск*** *аквазвани ваз? Газетар-журналар маса гузвай* (Гьажи Расим) ’Хабиб, – сказал я, – ты видишь тот киоск, продающий газеты и журналы?’.

Итак, в процессе функционирования в языках-реципиентах арабо-персидские единицы могут приобретать новые значения, отличающиеся от значений слов-этимонов. Этот факт свидетельствует об осложнении семантической структуры заимствований на почве лезгинского и русского языков, т.е. иноязычное слово приобретает новые производные семемы.

Литература:

1. Ахунзянов Э.М. Русские заимствования в татарском языке. – Казань: Издательство Казанского университета, 1968.

2. Ефремов Л.П. Основы теории лексического калькирования. – Алма-Ата, 1974.

3. Реформатский А.А. Введение в языкознание. – М., 1955.

4. Рубинчик Ю.А. Типы семантических изменений арабских заимствований в персидском языке. Иранское языкознание. М., 1976

Алахвердиева Л.Г.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА В ТВОРЧЕСТВЕ КОЛЕТТ

В статье освещаются проблемы, связанные с особенностями литературной характеристики персонажей в художественном тексте, т.е. его характеризации, а портрет рассматривается как один из компонентов характеризации литературного персонажа и как компонент идиостиля Колетт.

Ключевые слова: *характеризация, метатроп, портрет*

Художественное произведение, как указывают многочисленные исследователи (М.М. Бахтин, 1963; Г.Б. Курляндская, 2001; В.М. Маркович, 1982; В.Б. Микушевич, 2004; Е.М. Огнянова, 2004; С.М. Петров, 1976; А. Труайя, 2004 и др.), рождается благодаря взаимодействию многих факторов, обусловленных идейно-эстетической позицией писателя и своеобразием его языковой картины мира.

Интересными представляются идеи французского исследователя Гривеля, который в работе «История в лице»(1989), посвящённой физиогномике человека, рассматривает лицо как «текст», автором которого в определённом смысле является тот, кто на него смотрит. Исследователь отмечает такой парадокс: чем подробнее автор интерпретирует внешность персонажей, тем большую свободу он оставляет своему читателю. Функции такого читателя в произведении берут на себя другие персонажи, «вычитывая» во внешнем облике другого то, что внушает ему собственная психология и культура.

Художественное своеобразие творчества Колетт определяется особым характером мировидения, особой системой языковой реализации авторского концепта действительности и индивидуальной социальной ориентацией писательницы. Художественный текст представляется как результат индивидуально-образного отражения реальной действительности писателем,

сочетающий черты абстрактного и конкретного, универсального и частного, типического и индивидуального [Поляков, 1978].

Художественная действительность в романе «La vagabonde», который представляет материал нашего исследования, строится на вечных проблемах, которые будут всегда волновать человеческую мысль: отношения мужчина - женщина, любовь, жизнь – смерть, ее пределы и т.д. и почти никакой сентиментальности. Писательница в процессе своего творчества создает поэтический текст по законам объективных механизмов текстопорождения, своеобразно сочетая традиционное и новое в соответствии со своей художественной концепцией и жизненной позицией.

В своем творчестве Колетт следует определенному алгоритму порождения текста: *характеризация – маска - характер* . Маска, по Колетт, это схематичный, обобщённый, устойчивый тип, обладающий ограниченным набором черт характера и определённым поведением(*Рене-артистка*), а характер, она понимает как исчерпывающую характеристику того, как узнаваемый персонаж ведёт себя, столкнувшись с необходимостью немедленного принятия решения в экстремальной ситуации (*Рене-женщина*). В романе мы находим характеристику форм и черт лица; характеристику мимики, жестов и манеры держаться; характеристику одежды; цветовую характеристику; характеристику персонажа, основанную на сравнении с предметом, животным или растением; характеристику запаха и т.д.

Языковые единицы служат основой для формирования более сложных неязыковых структур посредством их осмысления на уровне художественной семантики. Так, на повторе инвариантных стилистически-образных элементах, создается своеобразный небольшой инвентарь повторяющихся элементов, которые связаны множеством смысловых отношений с другими вербальными и невербальными средствами текста и которые способствуют формированию устойчивой колеттовской. эмблематики. Характеризацию можно рассматривать как совокупность всех

заслуживающих внимания качеств человека, которые можно выявить с помощью внимательного изучения, т.е. описание характерных внешних признаков и «анкетных данных» персонажа: пол, возраст, внешность, профессиональная принадлежность, привычки, семейное и социальное положение, уровень образования, манера говорить, жестикулировать, одеваться, чудачества, фобии, разного рода зависимости, уникальные способности, а также заблуждения и убеждения, которые делают образ персонажа более объёмным [Макки, 2014]. Сумма этих отличительных черт делает любого человека уникальным, неповторимым.

Описание персонажей в романе Колетт «La vagabonde» может быть самой разной сложности: от портрета-штриха до монолитного описания на нескольких страницах. Посредством него читатель узнаёт о привычках, вкусах, воспитании и нравах эпохи, традициях французов конца XIX - начала XX веков. Для их построения Колетт использует метатекстовые, интертекстуальные связях таким образом, чтобы читателю раскрылась четко авторская позиция, его мировоззренческие и эмоциональные воззрения и метатроп, при этом, становится нередко кодифицированным ядром описания. В своем исследовании мы опираемся в основном на классификацию, разработанную И.А. Быковой (1997), согласно которой портретные описания подразделяются: по количеству описываемых персонажей (одиночный, сдвоенный, групповой) и по структуре (концентрированный и деконцентрированный), а также на другие классификации.

Роман «La vagabonde» начинается с описания внешности Рене в гримерной кафе-шантана(где в пантомиме выступает наша героиня Рене Нере), которая видит себя в зеркале и задается вопросом, она ли это?:

...je vais me trouver en face de cette conseillère maquillée qui me regarde, de l'autre côté de la glace, avec des yeux profonds aux paupières frottées d''une pâte grasse et violâtre.Elle a des pommettes vives, de la meme couleur que les phlox des jardins , des levres d'un rouge noir, brillantes et comme vernies… (p.44)

Ключевым словом в этом описании является прилагательное *maquillée,* которое объясняет, почему Рене задает этот вопрос и одновременно указывает на профессию героини (артистка). Здесь читатель находит двух Рене: одна в театральном гриме, а другая под ним. Колетт создает двойственный деконцентрированный портрет одинокой молодой женщины, пережившей драму развода. За этой театральной маской скрывается истинный характер.

«Pouvez - vous bien aimer une aussi vieille jeune femme? Que n'avez-vous connu la longue enfant qui trainait ici ses royales tresses, et sa silencieuse humeur de nymphe de bois?» (p.202)

«Une aussi vieille jeune femme » - прилагательное *«vieille»* и *«jeune»* - стоящие в препозиции по отношению к существительному ***«femme»*** - рождают сильную эмоциональность, основанную на оксимороне. Автор соединяет несоединяемое в объективной речи. При этом прилагательные заключены в рамочную конструкцию, находятся между неопределенным артиклем *«une»* и *«femme».* Артиклем *«une»* свидетельствует о сознании героини своей единичности, индивидуальности. Оксиморон создает дуальность - героиня-женщина, которая осознает, что она еще молода для любви, но уже слишком взрослая для своего нового возлюбленного (Максим, новый возлюбленный моложе Рене).

Не удивительно, что Колетт уделяет внимание возрасту персонажей. Молодость является одним из главных критериев для определения ценности особи в природе. Человечество тоже высоко ценит молодость и стремится отодвинуть границу ее окончания как можно дальше. В современном обществе мы сталкиваемся с феноменом относительности возраста, который состоит в том, что в разных культурах один и тот же возраст может быть отнесен к разным возрастным категориям. Более того, даже в пределах одной культуры один человек может быть воспринят как молодой, а его ровесник как пожилой. Рене считает себя намного старше Макса (*«Une aussi vieille*

jeune femme), поскольку имеет богатый опыт семейной жизни: счастья и разочарования. Автор акцентирует этот тезис на протяжении всего текста:

«Une fureur enfantine» (p.135), «une joie d'étudiant, Ah! Quelle jeunesse!» (p.140).

Узнавание персонажа в деконцентрированном портрете основано на повторяемости в звеньях портретной цепочки ведущего признака, характерного для описываемого действующего лица и названного в первом звене портретной цепочки. Так, например, в романе Колетт описание внешности Макса, друга Рене, главной героини романа, представляет собой деконцентрированное портретное единство, состоящее из многочисленных звеньев, разбросанных по тексту романа, где почти в каждом звене ведущим признаком является лексический повтор прилагательного «*черный» (noir):*

…c'est un inconnu, grand, sec, noir qui incline sa tête nue…(p.58)

Функция характеризации персонажа предполагает наличие в портретном описании лексических единиц, которые обладают оценочным значением. Слова с оценочным значением – это те слова, в которых заложена положительная или отрицательная характеристика персонажа, то есть слова, которые выявляют через внешние черты, его внутренние качества. Так, выражение глаз Макса характеризуются метафорическим выражением *charbonnier triste,* которое имеет отрицательную оценку*:*

Il a des yeux de charbonnier triste, cet envahisseur… (p.58)

Портретное описание Макса подчеркивает и заостряет до гротеска в рамках контекста отдельные характерные черты внешнего облика. Ирония Колетт делает портрет Макса исключительно метким и выразительным. Портрет может служить примером словесно-художественного шаржа. Автор старается подчеркнуть нелепость внешнего облика и поведения данного персонажа. В портрете поражает стремление автора к точности и обстоятельности в передаче черт лица и фигуры. Для привлечения читательского внимания к цвету глаз Макса, автор использует сложные характеристика цвета, прибегая к осложненным конструкциям.

«Je voulus rallumer la jaune et méchante lumière au fond des belles prunelles sablées de gris et de roux" (p.147)

Данное описание возлюбленного Рене Максима характеризуется большой экспрессивностью. Препозитивные прилагательные «*jaune et méchante»* связаны большей синтаксической связью, чем, если бы они находились в постпозиции. Эта связь находит свое формальное выражение в том, что оба прилагательных оказываются в рамочной конструкции - между артиклем и существительным. Контекст построен таким образом, что идет невольное сравнение глаз Максима с глазами волка, но не лесного, сильного, свободного, а из зоопарка, подчиняющегося определенным правилам поведения и утратившим свою первобытную дикость. Недаром Рене называет Максима "*ce grand mannequin noir*"(p.83).

По мере развития отношений между молодыми людьми Рене признается, что каждый раз Максим предстает перед ней в новом ракурсе, при этом ее внимание сконцентрировано на его глазах(его глаза – это книга для Рене) :

Il a des yeux de charbonnier triste (p.58)

...mon amoureux a des prunelles d' un gris roux, très foncées (p.110)

...la nuance de ses prunelles brunes, fauves et pailletées comme certaines agates dauphinoises(p.132)

Сложное цветообозначение включает одновременно несколько прилагательных, конкретизирующих с большой точностью цвет глаз Максима. Несомненно, что восприятие Максима зависит от эмоционального настроения Рене.

...Ses yeux bleus douloureux, sa seule beauté (p.81)

В данном контексте описываются глаза любовницы бывшего мужа Рене, которую Рене заметила в зале кафе-шантана. Прилагательное douloureux придает определенный нюанс цветовому прилагательному bleus и делает ее красоту единственной в своем роде.

Глаза друга и партнера Рене Брага мы видим в микроконтексте, где происходит его знакомство с Максимом и где за ним наблюдает Рене:

Et je voyais le petit oeil noir et brilliant de Brague s'arrêter à la dérobée sur mon amoureux (p.113)

Используются два прилагательных : цветовое и качественное, обозначающее блеск глаз. Такое сочетание характерно для стиля Колетт. Например, описание глаз Соломона, антрепренера Рене :

Les petites yeux roux de Salomon (127)

Таким же образом описываются глаза замерзшей проститутки, пришедшей обедать в ресторан:

…ses yeux gris exaspérés repoussent toute compassion (120)

Следуя мысли Л.Н.Толстого, что глаза являются зеркалом души, Колетт для расстановки акцентов использует для характеристики глаз не только цветовые прилагательные-эпитеты, употребляет качественные прилагательные для построения приема антитезы, но использует невербальные средства. Так, например:

… ses si jeunes yeux dans sa vieille figure (p.118)

Таким образом характеризуется старый друг Рене художник Амон.

Колетт уделяет внимание описанию движения глаз разной направленности:

Il (Maxime) fume, les yeux au plafond (p.152)

Il me regarde de tout près…(p.152)

Je baisse vite les yeux…(p.154)

Il a rencontré mon regard …(p.155)

Les yeux qui ne laissent pas entrer mon regard (p.155)

Невербальные средства не только дополняют смысл вербального сообщения, но и являются источником информации о персонаже, его поведении, чувствах, свойствах характера и прочих отличительных особенностях личности, пола. Автор добивается большой правдивости в

физических характеристиках своих героев, не оставляя читателю поля деятельности для игры воображения.

Наши данные свидетельствуют, что основными средствами, которыми Колетт воздействует на читателей, являются: концентрированные и деконцентрированные портреты, статическое и динамическое описания. Данные средства заставляют читателей представить не только внешний облик персонажа, его поведение, но и проникнуть в его внутренний мир.

Автор через вербальное и невербальное описание героя стремится раскрыть его внутренний мир, его характер, мораль, эмоциональное состояние.

Итак, изучение особенностей характеристики персонажей в творчестве Колетт позволило выявить структуру построения образов, их моделей, а также установить особенности их порождения. На основе функционального понимания художественного мира как системы, организованной на метауровне, которая представляется связующим звеном (общим языком) между писателем и читателем , в статье сделана попытка выявить семантическую, смыслообразующую роль художественных моделей построения образов, которые играют в художественном пространстве литературного произведения организующую роль.

Литература:

1. Алахвердиева Л.Г. ЛЕЦ как инструмент организации читательского восприятия текста // Языки народов мира и РФ. Вып.VII. Махачкала, 2006.
2. Быкова И.А. Портрет в прозе А.П. Чехова. Харьков, 1997.
3. Гривель М. История в лице . М,. 1989.
4. Макки Р. История на миллион долларов. М., 2014
5. Поляков М. Вопросы поэтики и художественной семантики. М., 1978.
6. Colette. La vagabonde. M, Radouga. 1983

Алиев З.Г.

(Махачкала)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ

Данная статья посвящена вопросам разработки систем машинного перевода текстов, выделяются их преимущества и недостатки. В статье делается вывод о том, что несмотря на ошибки, допускаемые в машинном переводе профессиональные переводчики могут прибегать к помощи этих систем в своей практической деятельности при работе с определенными типами текстов, тем самым экономя время и оптимизируя процесс перевода. Однако обязательным условием достижения высокого качества переводов, выполненных с помощью таких систем перевода, является их постредактирование.

Ключевые слова: *информационные технологии, машинный перевод, электронные словари, качество перевода*.

Перевод – это такой вид человеческой языковой деятельности, в результате которой текст на одном языке ставится в соответствие тексту на другом языке, и при этом обеспечивается их смысловая эквивалентность. Слово «перевод» понимается и как сам процесс перехода от текста на одном языке к этому же тексту на другом языке, и как результат этого перехода.

Переводом текстов начали заниматься еще в античном мире. Основные принципы перевода одним из первых сформулировал древнеримский политический деятель и писатель Марк Тулий Цицерон, который занимался переводом древнегреческих произведений на латинский язык. Он утверждал, что переводить надо не слова, а мысли, не букву, а смысл, в соответствии с условиями и духом своего языка. Но не все разделяли такой взгляд на теорию перевода, как в древние, так и в последующие века. Например, при переводе древнееврейских религиозных текстов на другие языки запрещалось любое отступление от оригинала и считалось ересью, что привело к возникновению и развитию ***пословного перевода,*** буквализма, который искажал смысл и стиль текста исходного языка.

К резкому возрастанию количества переводов привело появление шедевров мировой литературы: произведений Ф. Рабле, У. Шекспира, С.

Сервантеса и др. Тогда и стали особенно отчетливо осознаваться проблемы перевода художественных текстов. В противопоставление буквальному переводу начинает возникать ***вольный перевод,*** при котором на другом языке передается лишь общая идея текста исходного языка. Такой перевод не учитывает стилистические особенности автора исходного текста, реалии места и времени описываемых в нем событий и другие особенности переводимого произведения. В процессе вольного перевода тексты исходного языка могли существенно искажаться.

Существенный вклад в идею перевода внесли: И.В. Гёте, Н.В. Гоголь, А.С. Пушкин, В.Г. Белинский и другие писатели, поэты, критики, переводчики – постепенно помогли подойти к созданию истинно научных теорий перевода, утверждающих возможность качественного перевода текста.

Первыми серьезными разработками машинного перевода явились две американские системы русско-английского перевода, представленные в 1960-х годах. Это системы «MARK» и «GAT» (разработка Джорджтаунского университета). Однако, производство этих систем было признано нерентабельным из-за низкого качества переведенных ими текстов. Но это никак не помешало продолжению исследований в этой области в других странах, чему способствовал и постоянный прогресс вычислительной техники. Существенным фактором стало появление персональных компьютеров и всё более сложных словарных, поисковых и т. п. систем, ориентированных на работу с естественноязыковыми данными, росла и необходимость в переводе как таковом ввиду роста международных связей. Все это привело к новому подъёму этой области, наступившему примерно с середины 1970-х. В 1980-е наступило время широкого практического использования переводческих систем, сложился рынок коммерческих разработок по этой теме.

На сегодняшний день на рынке программного обеспечения можно встретить разнообразную продукцию, которую относят к области машинного

перевода. Это всевозможные разработки, в той или иной степени выполняющие функции переводчика. Одну категорию таких разработок именуют электронными словарями, другую – системами перевода или программами-переводчиками. Машинный перевод становится все более популярным инструментом не только для профессиональной деятельности лингвистов и переводчиков, но и для людей, не имеющих лингвистических навыков.

С течением времени разработки в области машинного перевода разделились на два направления: статистический перевод (Statistical Machine Translation, SMT) и машинный перевод, основанный на правилах (Rule-based Machine Translation, RBMT).

В первом случае речь идет о самообучающихся системах, где перевод становится возможным в результате постоянного анализа огромного количества текстов с одинаковым содержанием, но на разных языках. Система осуществляет поиск и всегда использует существующие закономерности. Качество перевода при использовании SMT получается достаточно высоким только в том случае, если система уже проанализировала большой объем информации. И для этого необходимо обладать не только текстами, но и внушительными вычислительными мощностями. Примерами таких систем можно считать: «Google Translator», «Яндекс-переводчик», а также «Bing Translator» от Microsoft.

Во втором случае для качественной работы RBMT-систем все правила создаются людьми, которые постоянно их апробируют. Таким образом, качество результата зависит от того, насколько полно лингвисты описывают естественный язык, с которым они работают. Именно необходимость постоянной поддержки созданной лингвистической базы данных в актуальном состоянии и является главным недостатком RBMT-систем. Но с другой стороны для создания переводчика, способного обеспечить вполне удовлетворительный результат, не возникает необходимость во внушительных вычислительных мощностях, что дает возможность

разработчикам с небольшой финансовой базой участвовать в разработках в данной области. Примерами таких систем могут послужить такие, как «Multillect», «Linguatec» и «PROMT» (веб-версия последнего – Translate.ru).

Существует также третий вариант: гибридный машинный перевод (Hybrid Machine Translation, HMT). Этот метод объединяет в себе обе технологии, SMT и RBMT и позволяет получить их преимущества. Именно его использует компания Systran, основанная в 1968 году и считающаяся старейшим коммерческим предприятием, работающим в сфере машинного перевода.

Сравнивая на практике такие популярные системы машинного перевода текстов, как «Systran», «Google Translate», «Яндекс-переводчик» и «PROMT» (или его веб-версию «Translate.ru») можно выделить следующие их преимущества и недостатки:

не всегда выдается подходящее значение конкретного слова или фразы; системы дают пословный перевод, а порядок слов в предложениях зачастую не меняется; продукт «PROMT» отличается крупной тематической базой, что позволяет выбирать направленность перевода, однако он допускает больше ошибок с точки зрения грамматики, по сравнению с продуктами «Google Translate» и «Яндекс-переводчик»; больше затруднений у систем машинного перевода возникает именно при переводе текстов с русского языка.

Можно сделать вывод, что в различных ситуациях все системы машинного перевода показывают разные результаты и выделить какую-либо одну конкретную систему для использования на практике – задача сложная. Современные программы машинного перевода очень далеки от того идеала, но они уже без сомнений могут служить хорошим подспорьем переводчику в его рутинной работе, могут сделать подстрочный перевод любого по сложности и объёму текста за короткое время.

Технологии оперативного машинного перевода позволят деловым людям ориентироваться в огромном информационном поле, быть в курсе событий, разбираться в новейших технологиях, легко общаться с

многоязычной аудиторией во многих странах мира. Важно лишь помнить, что машинный переводчик все же никогда не сравнится по качеству с профессиональным переводом, не заменит человека, который подбирает нужные слова, выражая оттенки смыслов, эмоций. Амбиции, с которыми человечество полвека назад взялось за задачу машинного перевода, в значительной мере остаются лишь амбициями: высококачественный перевод текстов широкой тематики по-прежнему недостижим. Однако, несомненным фактом является ускорение работы переводчика при использовании систем машинного перевода.

Литература:

1. Зубов А.В., Зубова И.И. Информационные технологии в лингвистике. – М., 2004.
2. Щипицина Л.Ю. Информационные технологии в лингвистике: учебное пособие. – М., 2013.

Список Интернет-ресурсов:

3. http://compress.ru/article.aspx?id=11757.
4. http://linguis.net/machine-translation.
5. http://moluch.ru/archive/59/8581.
6. http://www.logrus.ru/pages/mashinnyj_perevod.aspx.
7. http://www.systranet.com/ru/translate
8. http://www.translate.ru.
9. https://translate.google.ru.
10. https://translate.yandex.ru.

Алиева Д.С.

(Махачкала)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *WAR* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности репрезентации концепта WAR в английском языке. Особое внимание уделяется исследованию номинативного поля концепта WAR как совокупности языковых средств, репрезентирующих смысл концепта. На материале словарей и публицистических статей анализируется лексема war, ее узуальные и окказиональные синонимы, словарные толкования и свободные словосочетания.

Ключевые слова: *репрезентация, концепт WAR, номинативное поле, узуальные и окказиональные синонимы, синтагматические и парадигматические отношения.*

Во все времена самой значимой для дальнейшего существования человеческой цивилизации являлась военно-политическая глобальная проблема, что обусловливает актуальность исследования феномена войны и его междисциплинарный характер. В рамках когнитивной лингвистики *война* рассматривается как концепт, обладающий определенными способами репрезентациями. Материалом исследования послужили тексты англоязычной прессы, посвященные военным событиям на Ближнем Востоке.

Данная работа посвящена исследованию номинативного поля концепта *WAR* в английском языке. Для описания структуры поля данного концепта нами выявляются его прямые номинации – лексема *war*, ее синонимы (как узуальные, так и окказиональные, словарные толкования, производные номинации и свободные словосочетания.

В современном английском языке рассматриваемое понятие имеет множество интерпретаций, приведем некоторые из них:

War is a situation in which two or more countries or groups of people ***fight*** *against each other over a period of time* [Oxford Learners Dictionaries.com].

War is
1.a ***conflict*** *carried on by force of arms, as between nations or between parties within a nation;*
2. a state or period of armed ***hostility*** *or active military operations;*
3.a ***contest*** *carried on by force of arms, as in a series of* ***battles*** *orcampaigns;*
4.armed ***fighting****, as a science, profession, activity, or art; methods orprinciple s of waging armed conflict;*
6.a ***struggle*** *to achieve a goal* [Dictionary.com].

На основании компонентного анализа словарных дефиниций лексемы *war* можно отметить, что в понятийный слой одноименного концепта *WAR* входят семы *fight/fighting, conflict, hostility, battle, contest, struggle.*

По данным словаря синонимов, данные лексемы *fight/fighting, hostility/ hostilities, struggle, battle, conflict* относятся к узуальным, о чем свидетельствуют следующие контексты их реализации [Synonym.com]:

Fight / Fighting

Aleppo has been largely destroyed by four years of fighting (BBC, 08.08.2016).

Syria says it requested intervention to help in "the fight against terrorism" (BBC, 30.09.2016).

Hostility / Hostilities

A cessation of hostilities has come into effect in Syria, although it is unclear how widely it will be observed (BBC12.09.2016).

Hostility between Iran and Saudi Arabia is going to get worse (The Telegraph, 12.11.2011).

Struggle

Art of war: Syrian artist Imranovi's graphic portrayal of his country's struggle

(CNN, 27.11.2015).

Battle

The battle looks eerily like Russia's war in Afghanistan, in embryo (The Washington Post, 3.11.2015).

Syria war: Why the battle for Aleppo matters (BBC, 08.08.2016).

Conflict

1. Adjective + war / conflict:

US and Russia 'will go to war' unless proxy Syria conflict resolved, Turkey warns (The Independent, 13.10.2016).

The Sunni states, headed by Saudi Arabia, have engaged in a number of proxy wars with their bitter Shia enemy, Iran (The Independent, 11.02.2106).

Moscow has been a key ally of Mr Assad throughout the bloody civil war, which began in 2011 (BBC, 15.09.2015).

How Syria and the bloody conflict has torn the UN Security Council apart (The Telegraph, 07.10.2015).

2. Noun + Preposition + war / conflict

…it represents the escalation of a proxy war that has been unceasing for 30 years (The Telegraph, 12.11.2011).

Turkish soldier dies in Syria in new escalation of conflict (The Independent, 27.08.2016).

На основании приведенных примеров можно сделать вывод, что лексема *conflict* является максимально приближенной к лексеме *war*.

На базе фактологического материала были выделены контексты реализации следующих лексем, которые можно отнести к окказиональным синонимам лексемы исследуемого концепта: *clashes, strife, crisis, bloodshed, disaster, terror*.

Clashes

Syria conflict: Clashes between rebels and army edge near to iconic Crusader castle Krak des Chevaliers (The Independent, 04.02.2014).

Strife

Damascus on edge as Syria's strife encroaches on capital (The Guardian, 01.04.2012).

Crisis

Russian President Vladimir Putin has indefinitely postponed a trip to France after Paris had revised its program for the visit and said it would talk about nothing else but the Syrian crisis (The New York Times, 11.10.2016).

Bloodshed

No end to bloodshed as Aleppo awaits 'war of all wars' (The Independent, 30.04.2016).

We must find a way to end the bloodshed in Yemen, the forgotten war in the Middle East (The Telegraph, 11.11.2016).

Terror

People are fleeing for their lives from terror and war (The Guardian, 02.11.2015).

Disaster

"This is a looming humanitarian disaster of unprecedented proportions" (Nbc News, 09.07.2016).

Деривационное поле лексемы *WAR,* в большей степени, сложными словами*: war-torn, war-weary, war-ravaged, war-scarred* и др.

Far from protecting the war-weary Syrians, Egypt is risking their lives, according to Mr Attar, by returning some to the warzone (BBC, 21.10.2013).

Millions have fled the conflict, but nearly 18 million people still live in the war-torn country (BBC, 15.03.2016).

They had come to this war-ravaged city to help treat its waves of wounded (NBC News, 09.07.2016).

"This is not things as usual," Sahloul told NBC News, saying that even for war-scarred Syria, the situation inside Aleppo is critical (NBC News, 09.07.2016).

В рамках данной работы, при описании номинативного поля концепта *WAR* особый интерес представляют синтагматические характеристики исследуемого концепта, представленные сочетаниями: ***глагол* + *war,***

прилагательное + war, существительное + предлог + war, существительное + war, war + предлог + существительное.

Verb + war (V + war):

To enter, to declare, to perpetrate, to prolong, to hold on, to fight, to wage, to avoid, to stop, to make, to prevent, to fund и др. + war.

Russia <u>*entered the war*</u> *late last year* (CNN, 08.02.2016).

…the Islamic state has <u>*declared war*</u> *on the wider world, galvanizing new calls for an intensified effort do defeat the emerging threat (*The Washington Post, 17.11.2015).

…that Islamist extremism is an ideology that accuses the West of <u>*perpetrating a war*</u> *on Islam* (CNN, 10.06.2014).

…responsible for far more civilian deaths than the Islamic State – and <u>*prolonging the war*</u> *in Syria…* (The Washington Post, 23.03.2016).

Syria crisis: Assad <u>*holds on in war*</u> *without end* (BBC, 12.11.2014).
In the warren of passages, sandbagged walkways and burnt-out cellars on the front line in Damascus, battle-hardened Syrian soldiers <u>*fight a war*</u> *of attrition with armed rebels* (BBC, 12.11.2014).

The campaign at Palmyra has underscored IS' extraordinary ability to <u>*wage war*</u> *on several fronts simultaneously…* (BBC, 17.05.2015).

Adjective + war (Adj. + war):

Civil, full-scale, cataclysmic, long-running, proxy, devastating, forgotten, biological, chemical, nuclear, global, nihilistic, bloody, disastrous, diplomatic, aggressive, regional и др. + war.

More than 250,000 Syrians have lost their lives in four-and-a-half years of armed conflict, which began with anti-government protests before escalating into a full-scale civil war (The Washington Post, 23.11.2015).

…but his messages and images are adapted to Syria's cataclysmic civil war (BBC, 13.10.2016).

Noun + Preposition + war (N + Pr + war):

Horror, victim, point, fear, prisoner, declaration, escalation, devastation, act, outbreak, toll и др.+ of war

"If this proxy war continues, after this, let me be clear, America and Russia will come to a point of war," Mr Kurtulmuş said(The Independent, 13.10.2016).

The seven-year-old girl tweeting the horrors of war in her Aleppo neighbourhood (The Telegraph, 29.09.2016).

The 11,000 child victims of Syria's war (The Telegraph, 24.11.2013).
…sitting silently in an ambulance awaiting help, is another stark reminder of the toll of the war in Syria (CNN, 18.08.2016).

War + noun (War + N):

War + zone, crime, game, aims, strategy и др.

To understand Northern Thunder, the biggest war games exercise in the Middle East… (CNN, 23.02.2016).

It is worth reminding people about Iran's involvement in the war crimes being committed in the Syrian war… (The Telegraph, 11.11.2016).

War + Preposition + noun (War + Pr + N):

War of + aggression, attrition, annihilation, extermination, nerves, liberation и др.

DOHA: Qatari Prime Minister Sheikh Hamad bin Jassem al-Thani has accused the Syrian regime, with the complicity of the international community, of waging a "war of extermination" against its people (The Daily Star, 30.10.2012).

Within months the battle for Aleppo became a war of attrition (BBC, 22.09.2016).

Many regional commentators fear the worst in Syria's second city, with London-based Arabic paper ***al-Sharq al-Awsat*** *predicting a "war of annihilation" by government forces* (BBC, 29.04.2016).

Таким образом, на основании проведенного анализа словарных дефиниций и публицистических статей, нами выявлено, что в номинативное поле концепта *WAR* входят: лексема *war*, узуальные синонимы – *fight/fighting, hostility/hostilities, struggle, battle, conflict;* окказиональные синонимы – *clashes, strife, crisis, bloodshed, disaster, terror.*

Парадигматические отношения данной лексемы представлены сложными словами *war-torn, war-weary, war-ravaged, war-scarred* и др.

Синтагматические отношения исследуемой лексемы представлены сочетаниями *глагол + war, прилагательное + war, существительное + предлог + war, существительное + war, war + предлог + существительное.*

Электронные ресурсы:

Synonym [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.synonym.com/synonyms/war

Merriam-Webster [Электронный ресурс] / Режим доступа: *http://www.merriam-webster.com/dictionary/war*

Oxford Learners Dictionaries [Электронный ресурс] / Режим доступа: *http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/war*

Dictionary [Электронный ресурс] / Режим доступа: *http://www.dictionary.com/browse/war*

BBC [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.bbc.com

CNN [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://edition.cnn.com/

NBC News [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.nbcnews.com/

The Daily Star [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.dailystar.co.uk/

The Guardian [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.theguardian.com

The Independent [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.independent.co.uk/

The New York Times [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.nytimes.com/

The Telegraph [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.telegraph.co.uk/

The Washington Post [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.washingtonpost.com/

Алиева Д. М.
Халимбекова М.К.
(Махачкала)

О ПРИЕМАХ РАБОТЫ С ГАЗЕТОЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье идет речь о приемах работы с газетным текстом, который рассматривается не только как актуальный источник информации, отражающий реальность окружающего нас мира, но и приближающий речь учащихся к аутентичной речи носителей языка.

Научиться читать газеты в подлиннике – одна из важнейших задач обучения иностранному языку. Читая прессу, учащиеся могут получить информацию о различных сторонах жизни общества, найти материал, соответствующий их личностным интересам, в частности – в области политики, науки, экономики, культуры, спорта, ознакомиться с освещением последних событий, имеющих место в международной и внутренней жизни страны, а также получить любопытные сведения и факты страноведческого плана. Поэтому чтение прессы не только оптимизирует достижение практических и образовательных целей, но и способствует повышению уровня мотивации к овладению иностранным языком. Содержащаяся в

прессе информация решает также задачи реализации межпредметных связей - это касается таких дисциплин как география история, литература и др. Наконец, язык прессы отражает динамику развития языка, новые языковые формы, особенно в области лексики, так как этот словарь наиболее остро реагирует на изменения и новшества, происходящие в жизни общества. Поэтому, научив читать прессу в оригинале и сформулировав необходимые для этого навыки и умения, можно улучшить знание современного языка, а также организовать постоянное совершенствование этих знаний [Фрейдлин 2011: 38].

Являясь одним из аспектов обучения, курс «Пресса» имеет следующие цели:

1) научить читать статьи в оригинале (т.е. аутентичные), осуществляя разные виды чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое);
2) научить обсуждать общественно-политические темы и проблемы;
3) научить высказывать свое отношение к прочитанному;
4) совершенствовать слухопроизносительные, лексические и грамматические иноязычные навыки;
5) реализовывать межпредметные связи, повышать уровень общей культуры и образованности учащихся, расширять их кругозор;
6) повышать мотивацию к овладению иностранным языком.

Анализируя процесс работы с газетой выделяют следующие этапы:

- чтение и перевод заголовков;

- чтение и перевод подписей под фотографиями, карикатурами;

- краткое изложение содержания статьи / статей;

- обзор ряда статей;

- обзор номера газеты в целом.

Заголовок рассматривается при этом как ключ к пониманию содержания.

Ряд авторов [Краснова, Марченко 2009: 41] предлагает интересные упражнения по развитию речи с помощью газетных иллюстраций, как, например:

- прогнозирование содержания статьи по иллюстрациям к ней: учащиеся высказывают предположения о содержании статьи, а после ее прочтения обсуждается правильность первичной интерпретации;

- коллективное комментирование иллюстраций: когда каждый ученик вносит свой вклад в общий комментарий, дополняя и уточняя сказанное до него;

- индивидуально-групповой комментарий: когда каждая пара учащихся получает иллюстрацию с заданием подготовить к ней комментарий, после этого идет обсуждение содержания прочитанного, а затем представители пар комментируют свою иллюстрацию.

В качестве обобщающих работ по теме предлагается такие формы работы с газетой, как, например, проведение «круглых столов», «конференций», «митингов», с распределением конкретных ролей между учащимися. Как правило, проведение подобных ролевых игр, требующее хорошей языковой и организационной подготовки, вызывает интерес, создает дружескую атмосферу на уроке, способствует развитию творческих способностей и фантазии у изучающих иностранный язык.

На материалах прессы можно развивать разные виды чтения – *ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое.*

Чтение газетного текста требует, как правило, выполнения следующих действий: просмотр заголовков, отбор наиболее интересных материалов, просмотр заинтересовавших статей с целью охвата содержания в целом,

просмотр абзацев, чтобы от понимания их содержания перейти к пониманию общего содержания. В случае отсутствия заголовка его роль может выполнять первая фраза.

Каждый абзац имеет обычно ключевое предложение, выражающее его основное содержание: в этом ключевом предложении можно выделить ключевые слова. При этом очень важно научить находить ключевые слова, несущие смысловую нагрузку, понимать их - это путь к пониманию статьи в целом.

Несколько занятий в начале работы по курсу можно посвятить работе с заголовками. Упражнения могут быть следующими:

- просмотрите газету, прочитайте, переведите заголовки;

- переведите указанные заголовки из русской газеты на английский язык;

- сделайте предположение о содержании статьи по заголовку;

- найдите географические названия и имена собственные в заголовках; найдите и расшифруйте сокращения.

Заинтересовать содержанием статьи может фотография, помещенная в газете. При работе с фотографиями можно использовать следующие упражнения:

- ответьте на вопросы: кто изображен на фотографии, какому событию она посвящена;

- опишите содержание фотографии (при этом один учащийся высказывается, а каждый последующий дополняет его высказывание);

- на основе фотографии выскажите предположение о содержание статьи (обсудите ее после прочтения);

- прочитайте и переведите подписи под фотографиями, найдите в них ключевые слова.

Упражнения для работы со статьей в целом могут быть следующими:

- прочитайте первую фразу и подумайте о содержании, о проблемах, обсуждаемых в статье;

- найдите даты, цифровые данные в статье;

- прочитайте первый абзац, найдите ключевое предложение, ключевые слова, затем найдите их в последующих абзацах;

- выразите мысль, заключенную в первом и последующих абзацах;

- разделите статью на части, составьте план; подберите ключевые слова к пунктам плана;

- составьте перечень проблем, отраженных в статье;

- придумайте вопросы по содержанию статьи;

- подготовьте пересказ статьи;

- найдите главную мысль, заключенную в статье;

- сократите статью до 2-х – 3-х предложений;

- сделайте обзор статьи (в виде доклада / сообщения) [Костенко 2014: 45];

Пресса дает богатый материал, на основе которого можно строить работу, направленную непосредственно на развитие *диалогической и монологической речи* на общественно-политические темы.

В конце изучения той или иной темы можно проводить *ролевые игры и полилоги.* Это помогает закрепить, обобщить и систематизировать пройденный материал, и одновременно вызывает живой интерес учащихся.

Использование таких форм работы требует тщательной подготовки, как со стороны учителя, так и со стороны учеников [Sharma 2006: 54].

Газеты – это всегда актуальные источники информации, отражающие реальность окружающего нас мира, приближающие речь учащихся к аутентичной речи носителей языка.

Литература:

1. Костенко Г.Т. Использование газетной информации при обучении английскому языку в старших классах // ИЯШ. – 2014. - №5. – 90 с.
2. Краснова И.Е., Марченко А.Н., Петров А.Н. Приемы работы с газетой на уроке английского языка // ИЯШ. – 2009. - №3. – 112 с.
3. Фрейдлин Е.Г. Обучение работе с прессой в старших классах лингвистического лицея // ИЯШ. – 2011. - № 1. – 98 с.
4. Pete Sharma. Reading the news. – Paperback. – 2006. – 112 с.

Аликулиева Д.,

Бахмудова А.Ш.
(Махачкала)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена исследованию особенностей перевода англоязычных художественных фильмов на русский язык. Появление многочисленных жанровых разделений в киноиндустрии создает технические и лингвистические трудности при переводе оригинала на русский язык, и поэтом решение проблем перевода является актуальным.

Ключевые слова: *дубляж, субтитры, вольный перевод*

В наше время киноиндустрия приобретает все большую популярность среди людей всех возрастов. У людей есть возможность смотреть фильмы не только отечественного производства, но и иностранные фильмы. Фильмы стали считаться отдельным видом искусства. Появились и жанровые разделения: драмы, боевики, комедии, ужасы, детективы, фантастика и др. Каждый из этих жанров предполагает использование своих особенных правил перевода. Перевод фильма связан не только с лингвистическими, но и

с техническими трудностями. По мнению знаменитой переводчицы Мишель Берди существуют 5 основных видов киноперевода:

- Синхронный перевод - Синхронный перевод применялся на международных фестивалях и других мероприятиях такого рода. В настоящее время, этот вид перевода исчезает, так как на таких мероприятиях используются субтитры. Как правило, переводчику предоставляется монтажный лист в оригинальном варианте и сам фильм. Для успешного осуществления этого вида перевода, переводчик должен внимательно просмотреть фильм и внести, при необходимости, определенные поправки в монтажный лист. Техника синхронного перевода фильма очень схожа с обычным синхронным переводом, однако при переводе фильма, переводчик должен обладать какой-то долей актерского мастерства, т.е. уметь менять голос и интонации.
- Одноголосое озвучивание, при котором сохраняется оригинальный звукоряд.
- Озвучивание двумя актерами – мужчиной и женщиной при сохранении оригинального звукоряда. Это псевдодубляж, когда в студии на приглушенную речь оригинала накладывается перевод. Этот метод в СССР был внедрен в конце 1990-х гг., из-за нехватки средств на полноценный дубляж., а широкую популярность получил в России.
- Полный дубляж фильма, при котором фильм озвучивается целой командой актеров. В таком случае происходит компрессия оригинала из-за необходимости совпадения артикуляции актеров с русским переводом их реплик. Этот вид перевода был хорошо принят советским зрителем. Ежегодно на русский язык в СССР дублировалось более ста иностранных фильмов. Однако, дубляж претерпел некоторые изменения на телевидение: довольно популярным становится так называемый липсинг, при котором укладка текста под артикуляцию осуществляется только в начале и в конце фразы, что значительно ухудшает качество дубляжа. В последние годы при дубляже фильма все операции (запись голоса,

сведение голосов, монтаж и пр.) осуществляются на компьютере. Произносимый актером-дубляжником текст можно сдвигать, растягивать и компрессировать, можно менять тембр голоса, придавать объемное звучание и др.

- Использование субтитров без озвучивания. Этот вид перевода не прижился в России, но довольно обширно встречается в других странах, например, в скандинавских странах фильмы иностранного производства выпускаются исключительно с субтитрами. Это метод очень схож с литературным письменным переводом, но делается он по особым правилам. Главным условием является предельная лаконичность при сохранении эстетических, стилистических и смысловых аспектов речи героев фильма. Субтитр должен состоять из двух строк, в среднем по 37 знаков в каждом. Субтитры меняются на экране каждые 2-5 секунд.

Профессиональный перевод в наши дни почти всегда многоголосый. При составлении переводного сценария переводчиком должен учитываться темп речи на обоих языках, т.к. актер озвучивания должен поспевать за оригинальным звучанием. Перевод кино намного ближе к “вольному” переводу нежели художественный перевод, так как переводчикам приходится изменять оригинальный сценарий так, чтобы аудио совпадало с видеорядом. При этом чаще всего употребляется прием синтаксического уподобления. Это прием подстраивания русского текста под английскую артикуляцию, что приводит к значительному искажению текста. При переводе текста фильма, пытаясь точно передать текст и его структуру, нередко теряются оттенки смысла, которые известны носителям оригинала, но не другим аудиториям. При переводе фильмов, сериалов и телепередач следует уделять внимание характеру персонажа, его манере говорить, его лексикону. Особую трудность при переводе вызывают исторические фильмы. При их переводе тратится огромное количество времени для проверки названий, имен, исторических фактов. Немалую трудность составляет и перевод комедий, с их каламбурами и отсылками к медиа-культуре этой

страны, которые, при точном переводе, будут совершенно непонятны новому зрителю.

Таким образом, перевод кино можно отнести к отдельному виду перевода, т.к. он имеет ряд трудностей, не встречающихся в других видах перевода.

Алисултанова Г.

Курбетова Р.Ф.

(Махачкала)

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается родовое оформление существительных англицизмов в немецком языке и выявляются причины их заимствования.

Ключевые слова: *заимствование, существительное, англицизмы, вариативность.*

Важнейшим источником обогащения словарного запаса немецкого языка, как и всякого другого, является заимствование слов из других языков. Лексические заимствования в словарном составе немецкого языка занимают особенно большое место.

Причины заимствования могут быть внешними и внутренними. Важнейшей внешней причиной заимствований являются тесные политические, торгово-экономические связи между народами - носителями языков. Основной внутренней причиной заимствований является присущая языку тенденция к всё большей дифференциации языковых средств по смыслу.

Крупнейший пласт заимствованной лексики в немецком языке составляют слова англоязычного происхождения, вошедшие в его состав в разные исторические периоды. Обязательным условием, для успешного функционирования заимствованных существительных, является их подведение под активные грамматические категории немецкого языка. Иноязычные имена существительные оформляются субстантивными

категориями заимствующего языка.

Вследствие того, что класс имен существительных наиболее подвержен морфологическим модификациям, обусловленными несоответствиями систем английского и немецкого языков, при их заимствовании часто возникают проблемы. Изучению подобных проблем посвящены работы таких лингвистов, как Г. Сэнфорд, Г. Вегенер, П.К. Макаров. Наибольшая трудность возникает при реализации основных грамматических категорий имен существительных, а именно: род, число и падеж.

Особое внимание уделяется вопросу о наделении иноязычных существительных в немецком языке грамматическим родом, поскольку категория грамматического рода является классифицирующей. Назначение рода именам существительным - это процесс, который внешне не урегулирован, он происходит автоматически носителями языка на основе аналогий семантического, этимологического или морфологического характера. Ведущим фактором, определяющим род заимствованного существительного, является его морфемная структура. Как правило, существительные с одинаковыми суффиксами приобретают один и тот же род. Например, мужской род с суффиксами *-er, -ist, -or, -ster*:

-er: *der Winner, der Songwriter, der Off-Roader, der Newsletter, der pocket reader, der Day-trader, der Ego-Shooter, der Insider, der Browser, der Talker, der Jumper, der Insider, der Chatter, der Money-Maker, der Melody Maker, der Headliner, der Researcher, der Society-Banker.*

-ist: *der Stylist, der Artist, der Purist, der Realist.*

-or: *der Head Conductor, der Circuit Order Administrator, der Editor, der Administrator, der Editor, der Investor*.

Средний род с суффиксами *-ment, -ing*:

-ment: *das Establishment, das Agreement, das Statement, das Management, das Attachment, das Argument.*

-ing: *das Sightseeing, das Fotoshooting, das Building, das Styling, das Standing, das Homebanking, das Factoring, das Training, das Doping, das*

Smoking, das Feeling, das Shopping, das Meeting, das Marketing, das Consulting, das Skating, das Surfing.

Женский род с суффиксами *-ness, -ion, -ity*:

-ness: *die Cleverness, die Coolness, die Blueness, die Happiness*.

-ion: *die Collection, die Disneyland-Junk-food-Imagination, die Location, die Workstation, die Connection, die Administration, die Lotion, die Playstation, die Expression, die Emotion, die Version, die Inspiration.*

-ity: *die Publicity, die City, die High-society, die Community.*

Заимствованным существительным, образованным по конверсии от глаголов с постпозитивной служебной морфемой слова, характерна вариативность родового оформления: в немецком языке они могут приобретать либо средний, либо мужской род:

Например: *das Coming-out, der Countdown, der Showdown, das Close-up, das Workout, der Countdown, der Start-Up, das Layout.*

Также данная вариативность может реализовываться и в пределах конкретной лексической единицы:

Например: *der Close-up - das Close-up; der Check-up - das Check-up.*

Согласно закономерностям языка, отглагольные заимствованные существительные в немецком языке получают средний род, не зависимо от того отличаются их окончания от исконно немецких отглагольных существительных или нет. Например: *das Update* - от английского глагола *«update»; das Meet&Greet* - от английских глаголов *«to meet» и «to greet»*.

Литература:

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. М.,2001.
2. Макаров П.К. Грамматическая характеристика иноязычных существительных в современном языке. М., 1979.
3. Ефремов Л.П. Сущность лексического заимствования и основные признаки освоения заимствованных слов. Алма-Ата, 1978.
4. Duden. Deutches Universal Wörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zurich: Dudenverl, 1996.

Асалиева С.И.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ АНГЛИЧАН И АМЕРИКАНЦЕВ

В статье рассматриваются речевые акты свадебной обрядности. Сопоставляется речевой этикет свадебного обряда англичан и американцев. Проведение свадеб в анализируемых нами культурах различается общей организацией, устройством церемонии. Данные в статье речевые акты представляют собой обязательные ритуальные формулы, сопровождаемые определенными действиями. Речевой этикет в семейной обрядности британцев и американцев выполняет очень важную роль.

Ключевые слова: *речевой этикет, речевая коммуникация, национальная специфика, свадебная обрядность, бракосочетание, церемония, самобытность.*

Под этикетом в широком смысле слова подразумевается свод норм и правил поведения в обществе. Речевой этикет специализируется на устоявшихся речевых актах, принятых употреблять в конкретной ситуации и он традиционно используется в речевой коммуникации для установления контакта собеседников в официальной и неофициальной обстановке общения в таких речевых ситуациях, как знакомство, приветствие, прощание, благодарность, одобрение, сочувствие и т.д. У каждого народа существует своя система этикетных формул, которая обусловлена историческими и языковыми реалиями той или иной страны. В данной статье будет сопоставлен речевой этикет английского и американского свадебных обрядов.

Речевой этикет – явление универсальное, но в то же время каждый народ сложил свою, национально-специфическую систему правил речевого поведения.

Говоря об особенностях этикета различных стран, И. Эренбург пишет: «Европейцы, здороваясь, протягивают руку, а китаец или индиец вынужден пожать конечность чужого человека. Если бы приезжий совал парижанам или москвичам босую ногу, вряд ли это вызвало бы восторг. Житель Вены говорит «целую ручку, пани», даже если за сказанным не последует

действие, а житель Варшавы, когда его знакомят с дамой, машинально целует ей руку. Англичанин, возмущенный проделками своего конкурента, пишет ему: «Дорогой сэр, вы мошенник», без «дорогого сэра» он не может начать письмо. Христиане, входя в церковь, костел или кирху, снимают головные уборы, а еврей, входя в синагогу, покрывает голову. В католических странах женщины не должны входить в храм с непокрытой головой» [Эренбург 2005: 188].

Национальная специфика речевого этикета в каждой стране чрезвычайно ярка, потому что на неповторимые особенности языка накладываются особенности обрядов, привычек, всего принятого и непринятого в поведении, разрешенного и запрещенного в социальном этикете.

Рассмотрим семейную обрядность британцев и американцев в соответствии с речевыми этикетными нормами. Их проявление наиболее ярко демонстрируется в свадебной обрядности. Свадьба - это, прежде всего, ритуал: последовательность и способы поведения в ходе совершения ритуала инвариантны, воспроизводятся традиционно, в соответствии с обычаем или специально разработанными «сценариями». Последние, как правило, со временем приобретают традиционный характер. ,

Проведения свадеб в анализируемых нами культурах различаются общей организацией, устройством церемонии. Для каждой культуры церемония «свадьбы» особый традиционный ритуал.

В зависимости от уровня проведения данного ритуала, мы условно разделили анализируемые культуры на 2 группы: 1 группа - характеризуется высоким эмоционально-экспрессивным фоном организации и проведения церемонии «свадьбы»; 2 группа - характеризуется средним эмоционально-экспрессивным фоном организации и проведения церемонии «свадьбы».

К первой группе мы относим британскую культуру. Это связанно с тем, что Англия имеет многовековые, тысячелетние традиции, которые чтят до

сих пор. Преемственность традиций, ритуалов прослеживается очень ярко и национально-специфично.

Ко второй группе относится американская культура. В указанной стране средний эмоционально-экспрессивный фон, тем не менее требующий значительных затрат, включая все мероприятия ритуала «свадьбы».

Прежде чем рассматривать речевые акты, произносимые на свадьбе, следует ознакомиться с этапами, которые дадут представление о свадебной обрядности в англоговорящих странах. В британской культуре структура «свадьбы» представлена 5 составляющими:

1. Помолвка *(engagement)* - это праздник перед браком, не уступающий по пышности иным свадьбам.

Приглашение *(invitation)* - часто открытки делают своими руками, дизайн приглашения должен быть прост и оригинален. Символ - переплетенные обручальные кольца.

Церковный брак - в Великобритании церковный брак имеет равные права с гражданским. Что интересно, церемонию бракосочетания часто репетируют за день до свадьбы, такая репетиция называется *wedding rehearsal.*

2. Ужин после церемонии *(wedding reception).*
3. Свадебное путешествие *(honeymoon).*

В американской культуре «свадьба» представлена 8 этапами:

1. Сообщение о помолвке - когда девушка и парень принимают решение о помолвке, они сообщают родителям и близким. Начальный период отношений в США называется *date,* гёрлфрендами и бойфрендами они становятся уже на следующем, более тесном, этапе знакомства. А вот до стадии *fiance* , то есть жениха и невесты, порой проходит много лет.

2. Приглашения.

3. Мальчишник *(stagparty)* - последний холостяцкий обед.

4. Девичник *(henparty)* - подружки невесты приглашают ее на своего рода «прощальный ленч».

5. Подарки для невесты *(bridal shower).* В Америке есть традиция проводить *bridal shower* до свадьбы, во время, которого будущей невесте подружки дарят подарки.

6. Церковный брак.

7. Свадебный букет - невеста перед отъездом со свадьбы поворачивается спиной к незамужним девушкам и кидает свой букет. Поймавшая букет девушка, согласно преданию, следующей выйдет замуж.

8. Медовый месяц.

Если свадьба традиционная, зачастую участники церемонии заходят в определенном порядке. Сначала шафер *(usher)* в Америке, или *bestman* в Британии), один или несколько, сопровождают и усаживают матерей, бабушек и дедушек молодоженов, потом в их же сопровождении заходят подружки невесты. Далее идет ответственный за кольца - *ringbearer* (часто маленький мальчик) с *flowergirl* - маленькой девочкой, которая несет букет невесты. И заключает процессию невеста, которую ведет к алтарю ее отец. В обеих культурах свадьба - это своего рода театрализованное шоу, где у каждого есть свои роли и своя речь.

Общим для обеих культур является произнесение особых ритуализованных речевых формул или речевых актов в адрес новобрачных (молодоженов).

Структура речевых этикетных формул, произнесенных на английской свадьбе, зависит от роли, которую исполняют участники свадебной церемонии: шафер, подружки невесты, невеста, жених, родители молодожен.

Речь отца невесты. Традиционно первым произносит речь отец невесты:

- Приветствует всех гостей и сторону жениха;

- Отмечает как прекрасна невеста и рассказывает какую-нибудь интересную историю из ее детства;
- Дает мудрые советы новобрачным, касающиеся семейной жизни;
- Благодарит всех , кто помогал в проведении свадьбы;
- Произносит тост в честь новобрачных.

Речь жениха

Как правило, начинается с приветствия всех присутствующих и выражения благодарности за их присутствие;

- Благодарит родителей невесты за то что воспитали свою дочь (исторически это была благодарность за то что благословили брак);
- Произносит хвалебную речь невесте;
- Выражает благодарность шаферу и говорит пару слов о нем;

Речь шафера

Начинает свою речь с выражения благодарности жениху, за возможность быть шафером на свадьбе.

- Рассказывает пару забавных историй о женихе;
- зачитывает пожелания с карточек тех людей, кто не смог присутствовать на свадебной церемонии;
- может произнести тост в честь молодых - желая им счастья в совместной жизни.

Речевой акт свадебного обряда - это целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятого в данном обществе. На свадебных церемониях основными речевыми формулами принято считать поздравления, тосты, клятвы жениха и речь священника на венчальной церемонии. С точки зрения теории речевых актов эти высказывания объединены общим свойством - они

равноценны поступку, т.е. «говорящий обозначает свое действие и одновременно произносит его. Такие высказывания получили название перфомативов» [Серл 1987:167].

Речевые формулы, произносимые участниками ритуала, рассмотрены в данной статье рассматриваются с точки зрения теории речевого акта Дж.Остина, где он выдвинул понятие перфомативов. Перфомативы встречаются в исследуемых свадебных обрядах в виде репрезентативов или директив (приглашения), комиссивов (клятвы жениха и невесты), экспрессивов (тосты, пожелания, поздравления), и декларативов (речь священнослужпителя – объявление мужем и женой) [Остин 1986:57].

Соответственно, перформативы в свадебном речевом этикете - это «клянусь (взять в жены/мужья)» или «обещаю (жить вместе пока смерть не разлучит нас)»; это «объявляю (вас мужем и женой)», « поздравляю тебя, желаю всех благ», «приглашаю (тебя на бракосочетание...)». Это «я-высказывания», являющиеся сами по себе цельными действиями. Перформативные высказывания реализуют каноническую перформативную формулу с местоимением I 'я' и перформативным глаголом в форме настоящего времени (для англ. языка Present Indefinite) изъявительного наклонения действительного залога, за которыми следует пропозициональная часть (/?), указывающая на желаемое, предполагаемое или уже существующее положение дел [ЛЭС 1990: 398].

Репрезентативы — высказывания, направленные на то, чтобы зафиксировать (в различной степени) ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел, за истинность выражаемого суждения. К таким речевым актам можно отнести приглашения на свадьбу. В них получателя информируют о бракосочетании. Однако нельзя не учесть тот факт, что отправитель не только информирует адресата, но и побуждает его прийти в определенное место в определенное время. Акт побуждения в теории речевых актов получил название директив. Поэтому в отношении приглашения на свадьбу можно говорить о смешанных типах речевых актов,

которые могут обладать признаками, характерными для разных иллокутивных классов. Приглашения на свадьбу характерны как для английской, так и для американской свадьбы. Приглашения на британский лад официально и торжественно. Американцы, которые стараются сделать свои свадьбы более романтичными, даже в приглашении показывают всю важность для них этого события.

Образец американского свадебного приглашения:

We invite you to celebrate together with us the beginning of our joint life on Saturday, on the tenth of June, two thousand seventh at six o'clock after midday in sacred Joseph's church

3670 Bredbiri Drive, California

Heather Jannie Remington and Derek Andrew McCain.

Образец английского свадебного приглашения:

Mr. and Mrs. David Davies Hood invite you to the celebration on the occasion of the conclusion of the marriage union between their daughter Vanessa Hood andBrian Bleyk on the Saturday, on the nineteenth of July, two thousand seventh at four o'clock thirty minutes on midday

Eshvil, Northern Carolina Dinner and dances after ceremony.

Экспрессивы имеют своей целью выразить определенное психологическое состояние говорящего (чувство благодарности, сожаления, радости и т.п.) в качестве реакции на положение дел, определяемое в рамках пропозиции. Для экспрессивов особенно характерны фразеологизированные средства выражения - речевые клише *(I drink your health. Cheers! Congratulations! Best wishes!).* Экспрессивные средства помогают реализации цели пожелания - совершить ритуал, тем самым, сохранив о себе мнение, как о воспитанном человеке. Английский речевой этикет предусматривает поздравления, в строгом смысле этого слова, по случаю бракосочетания:

1 С женитьбой! - *Let me congratulate you on your marriage!*

2 С замужеством! - / *hear you got married. Congratulations!*

В американской культуре поздравления звучат менее официально:

1. May (all) your dreams come true! - Я хочу пожелать вам, чтобы ваши мечты сбылись!

2. 1 wish you happiness! I want you to be happy! - Я хочу, что бы вы были счастливы!

Часто поздравления произносят в стихах. Очень часто используются цитаты из библии (аллюзии), чтобы подчеркнуть духовную важность события вступления в брак. Например:

Love is patient, Love is kind,

It does not envy, it does not boast,

It is not proud, it is not rude,

It keeps no record of wrongs.

Love always protects, always trusts,

Love never ends. Love never fails и т.д.

Процесс венчания у представителей британской и американской культуры происходит одинаково. Общность всего обряда следует из того, что представители обеих культур исповедуют одну веру - католицизм. Отличия лишь могут быть в произнесении свадебных клятв жениха и невесты.

Любители различных новшеств, американцы все же отличаются тем, что свадебные клятвы жених с невестой часто пишут сами заранее, а потом читают их на церемонии. Таким образом, церемония венчания становится более личным, интимным ритуалом. Клятвы записывают на листках бумаги и могут варьироваться от торжественных и официальных речей до шуточных

стихов. Но смысл произнесенного должен быть неизменен - брачующиеся клянутся в вечной любви.

I (Name), take you, (Name) to be my lawfully wedded (husband/wife) and chief tennis doubles partner, for richer, for poorer, for better, for worse, in sickness and in health, for when we win and the very rare occasion when we lose. I promise to love, honor, and cherish you, to return your serves and do my best not to foot fault. This I vow to you

Клятвы жениха и невесты являются ритуальными речевыми актами, возникшими еще в древности. Это неотъемлемая часть западных свадебных церемоний. С точки зрения теории речевых актов, клятвы можно отнести к комиссивам, так как их целью является - возложение на говорящего определенных обязанностей, связанных с речевой ситуацией (вступление в брак). Перфомативными глаголами выполняющими роль комиссива здесь должны быть глаголы «клянусь, обещаю». Но традиционная свадебная клятва англичан не предполагает наличия этих глаголов в предложении. В примере клятвы принца Уильяма и принцессы Кэтрин не присутствует перфомативный глагол «клянусь» в явной форме, но, так как коннотативное содержание высказывания уже содержит общее значение слова клятва, его можно отнести к комиссивному речевому акту. Это значение выраженно с помощью выражения / *give thee my troth*, что можно перевести как «клянусь».

Клятва принца Уильяма

"I William Arthur Phillip Louis take thee Catherine Elizabeth to my wedded wife to have and to hold from this day forward. For better, for worse. For richer, for poorer. In sickness and in health To love and to cherish Till death us do part. According to God's holy law. And thereto I give thee my troth."

Клятва Кэтрин

"I Catherine Elizabeth take thee William Arthur Phillip Louis to my wedded husband to have and to hold from this day forward. For better, for worse. For

richer, for poorer. In sickness and in health. To love and to cherish Till death us do part. According to God's holy law. And thereto I give thee my troth."

Декларации занимают особое место в теории речевых актов. Именно их приводят в качестве примера того, как социальная реальность "творится" посредством языка: "Если я успешно осуществляю акт назначения вас председателем, вы становитесь председателем; если я успешно произвожу акт объявления состояния войны, то начинается война; если я успешно осуществляю акт бракосочетания с вами, то вы связаны брачными узами". Наиболее характерным примером деклараций, принадлежащим к институциональному дискурсу, является речь священника на церемонии венчания.

Для успешного осуществления действий посредством высказываний подобного рода требуется выполнение следующих внеязыковых контекстуальных условий: (1) и говорящий, и слушающий должны занимать соответствующие социальные положения; (2) слова должны быть произнесены в рамках определенной институционально обусловленной ситуации; (3) форма фраз должна быть регламентирована институциональными рамками. Иными словами, действенность деклараций и их способность воплощать слова в реальность прочно укоренены в структуре социальных установлений. Именно при наличии таких установлений, как церковь, конкретного положения говорящего и слушающего можно, собственно, объявлять мужем и женой.

Наиболее подходящим примером традиционного английского венчания, демонстрирующим вышеизложенное, является церемония бракосочетания принца Уильяма и Кейт Миддлтон, так как эта церемония включает в себя все консервативные традиции английской монархии в современном воплощении. Перфомативным глаголом декларации выступает глагол to *pronounce* в следующем предложении:

Or as much as William and Catherine have consented together in holy wedlock, and have witnessed the same before God and this company, and thereto have given and pledged their troth either to other, and have declared the same by giving and receiving of a Ring, and by joining of hands; I pronounce that they be Man and Wife together, In the Name of the Father, and of the Son, and of the Holy Ghost.

Декларативный речевой акт венчания - это в большей степени древний ритуал, поэтому для церковной речи характерно изобилие староанглийских слов. Также весьма важным является выполнение различных паралингвистических действий, которые являются, ритуальными подтверждениями сказанного. На венчании принца Уильяма новобрачные встают на колени перед священником, надевают кольцо, а при объявлении мужем и женой, священник обматывает их руки куском полотна, как бы скрепляя их союз [en.wikipedia.org›**Wedding of** Prince **William** and Catherine Middleton].

Таким образом, представленные в этой статье речевые акты применяются в свадебной обрядности и представляют собой обязательные ритуальные формулы, сопровождаемые определенными действиями. Речевой этикет в семейной обрядности британцев и американцев, как и во многих других культурах, выполняет очень важную роль. Он является неотъемлемой частью такого важного в жизни человека ритуала, как вступление на новый уровень социальных отношений, а также показателем самобытности народа, ведь древние устоявшиеся фразеологические конструкции лежат в основе традиционного речевого этикета на церемониях бракосочетания.

Литература:

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990
2. Остин Дж. Л. Слово как действие. М., 1986
3. Серл Дж. Природа интенционных состояний. М., 1987
4. Эренбург И.Г. Люди, годы, жизнь. М., 2005
5. en.wikipedia.org›**Wedding of** Prince **William** and Catherine Middleton

Арпентьева М.Р.

(Москва)

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ЕВРОПЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Современная Европа мультиязычна и мультикультурна и требует от ее жителей, коренных и новоприбывающих, высокой толерантности в кросс-культурных отношениях и высокой идентичности как способности к формированию целостного представления о себе и мире. Толерантность связана со способностью к осознанию, исследованию и принятию существующих между людьми различий и сходств, возможностей и ограничений изменений и взаимоотношений. Толерантность как явление имеет три важных измерения – устойчивость, терпимость и удовлетворенность, и напрямую связана с индентичностью человека: ее целостностью или лоскутностью, гибридностью или системностью.

Ключевые слова*:* *мультикультурность, культурная идентичность, гибридная идентичность, лоскутная идентичность, толерантность, устойчивость, терпимость, удовлетворенность.*

Современная Европа, как и многие другие части мира, мультиязычна и мультикультурна и требует от ее жителей, коренных и новоприбывающих, высокой толерантности. Толерантность связана со способностью к осознанию, исследованию и принятию существующих между людьми различий и сходств, возможностей и ограничений изменений и взаимоотношений. Толерантность как феномен имеет три важных измерения – устойчивость, терпимость и удовлетворенность, и напрямую связана с индентичностью человека: ее целостностью или лоскутностью, гибридностью или системностью. Устойчивость проявляется, прежде всего, как способность самопонимания в кризисной, проблемной или неопределенной ситуации, например, в ситуации стрессов, порождаемых встречей с необычной или «отклоняющейся от привычной «социальной реальностью», например, «толерантность к неопределенности» и толерантность к людям иной культуры, к нашествию» иной культуры, которое может переживаться как агрессивный и односторонний «захват» и «вытеснение», более или менее двойственный и двунаправленный «вызов» и

«побуждение к изменению», или как «повод для диалога» и «взаимной трансформации», социального служения и добрососедства. Терпимость связана в большей мере с пониманием других людей, она предстает как терпимость к их отличиям, которые обнаруживают себя в момент встречи с «необычными», «интересными» или «проблемными» людьми и ситуациями. Данные люди и ситуации могут переживаться как «абсолютно чужие» и вызывающие отторжение, как временно или «относительно» чужие, «не-граждане» и как «будущие со-граждане», нуждающиеся во взаимной адаптации и развитии Удовлетворенность связана со способностью принимать ситуации жизни и жизнь в целом как данность, находиться в «потоке» жизни, что предполагает отсутствие стремления к насильственному и форсированному изменению ситуаций и, тем более, фрустрации по поводу нереализованной потребности изменений. Разные степени удовлетворенности варьируют от нежелания жить вместе (на одной территории) с представителями тех или иных культур, до стремление «разграничить сферы жизни», например, семейную и деловую, частную и публичную, до удовольствия «взаимного узнавания и изменения Толерантность как особенность позиции в осмыслении себя и мира предполагает «принятие межчеловеческих различий, которое исключает ксенофобию», способность увидеть в себе и других людях общечеловеческие черты, и, таким образом, осознать себя целостным, человеком. Она уравновешивает стремления человека понимать – себя и мир, изменять – себя и мир, строить отношения – с собой и миром. Ее продуктивность также связана со стремлением и способностью строить равные отношения, понимаемые как отношения взаимного сотрудничества, социального служения. Она есть труд организации такого отношения, который часто игнорируется. Это проявляется как на уровне нежелания осваивать язык другой культуры и ее ценности, так и на уровне открытого отвержения другой культуры и ее представителей в целом. В напряженных ситуациях, часто возникающих в современной жизни, особенно важным измерением

толерантности становится ее свободный, добровольный или, напротив, вынужденный характер: истинная толерантность выступает как добровольный и не связанный с какими-либо «усилиями» «шаг навстречу» другому человеку, стремление к любящему пониманию другого человека (это еще не любовь, но уже - ее желание, часто обозначаемое, например, термином «плюрализм»). Тогда становится возможна ситуация, когда хотя люди спорят и сомневаются, но ни спообны и намерены достичь консенсуса, найти общий «язык» на уровне поступков и ценностей и освоить новые элементы мира, отражённые в языке и ценностях иной культуры. На «социокультурном уровне» толерантность часто рассматривается как феномен человеческой морали, ценностей (как более или менее свойственная людям разных культур и социальных групп) или относится исследователями к одному из общих правил организации продуктивного повседневного и кризисного межличностного и профессионального взаимодействия. На личностном уровне толерантность часто выступает как особое «состояние души», сознания, близкое к любви. Вторичная толерантность - приобретенное умение, - требующее сознательных и планомерных усилий к удержанию себя в позиции «принимающего» и «понимающего», требующее определенного мужества, особенно тогда, когда конфликт между разными людьми как представителями различных культур « в самом разгаре». .

Толерантность связана с желанием понять себя и другого человека, не отказываясь от понимания даже самых «странных», «неопределенных» и «проблемных» аспектов. Она предполагает стремление и умение продуктивно совмещать стремления к пониманию (диалогическую интенцию) и устойчивость в ситуации неопределенности, невозможности понимания. Хорошим примером выступает изучение толерантности и интолерантности к неопределенности, связанное с разработкой теорий манипулирования, власти, авторитарной личности и т.д.. «Интолерантность к неопределенности» определяется как неспособность справляться со сложностью окружающего мира, «ригидность». Эта проблемы для

современной Европы –одна из наиболее важных: второе десятилетие нынешнего века связано с тотальным крушением всех основ ее жизнедеятельности: от духовно-нравственных до институционально-политических, от профессиональных до семейных, коллизии и трансформации наблюдаются в правоохранительной, здравоохранительной , образовательной и иных сферах. В некоторых случаях процесс идет очень успешно, в других - люди стремятся сохранить сложившиеся отношения, понимая, однако, что изменения неизбежны. Для толерантной к неопределенности личности характерным является: а) поиск ситуации неопределенности и переживание комфорта в момент пребывания в ситуации неопределенности, предпочтение риска (risk preference) и свободы, б) способность и склонность размышлять над проблемой, осознавая ее , даже если не известны все факты и возможные последствия принятого решения и противостоять несвязанности и противоречивости информации, готовность и способность внутренне и внешне принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, не отчуждаясь ни от себя, ни о мира, в) принимать неизвестное и выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций, г) готовность и способность адаптироваться к очевидно противоречивой и неоднозначной ситуации или смыслу [Минигалиева, 2012]. Интолерантную личность , напротив, характеризуют: а) восприятие неопределенных ситуаций как источников угрозы, поиск безопасности и реакции отчуждения и беспокойства в связи с неясными ситуациями, б) тенденция приходить к поспешным дихотомичным решениям по типу «черное - белое», включая построение отношений принятия-отторжения с людьми, в) неспособность мыслить в категориях вероятностей и стремление избегать неясного и неконкретного, потребность в категоризации, г) невосприимчивость к изменяющимся и противоречивым смыслам и предпочтение знакомого незнакомому, отторжение всего необычного. Толерантность во многом противостоит перфекционизму и ложному знанию «должного»: толерантность означает умение жить

настоящим, реальным, а не «должным» - прошлым или будущим.. Зрелые , толерантные и любящие, субъекты, вне зависимости от пола обладают более низким уровнем перфекционизма, более устойчивы к неопределенности, и, соответственно, испытывают большее удовлетворение результатами своей жизнедеятельности, чем их младшие коллеги. Они более готовы идти навстречу, открыты новым языковым и общекультурным знаниям и умениям, готовы к формированию и развитию «вторичной» и т.д. языковой личности, системному и комплексному осмыслению себя в мире. Нетолерантная личность формирует гибридные и лоскутные идентичности, разрываясь между ценностями, людьми и культурами, разными фрагментами правд» и т.д. Псевдотолерантная личность третирует себя и окружающих, призывая к толерантности насаждает собственные модели: именно этот вариант толерантности заложен в идее мультикультурализма и с весьма большими трудностями преодолевается современной Европой и всей миром. В современных научных исследованиях подчёркивается на наличие взаимосвязи толерантности к неопределенности и креативности, открытости новому опыту и инновациям, гибкого использования множественных модальностей понимания. Интолерантность к неопределенности выступает как предиктор психологических проблем и даже психических расстройств, например, в общей модели беспокойства (worrying model) и модели (индекса) избегания неопределенности. В отношении стратегий понимания себя и мира толерантность - черта личности как ценностной системы, которая во многом определяет выбор стратегии осмысления человеком себя и мира – от нетолерантного по сути стремления к объяснению происходящего, к основанной на позициях толерантности и плюрализма стратегии интерпретации, и, далее, к принимающей – не только толерантной - стратегии диалогического объяснения. Толерантность показывает меру осознания человеком феномена относительности всякого (взаимо)понимания, как феномена, связанного с субъективным – субъектным освоением человеком реальности.

Кроме того, толерантность позволяет субъектам продуктивно соотнести тенденции изменить – себя и мир - и остаться «прежними», то есть сохранить переживание собственной целостности и непрерывности. Человек и группа изменяется, но изменение ее и окружающих удовлетворяет, позволяя продуктивно взаимодействовать и жить, реализуя себя в самых разных контекстах. Так, побуждая клиента к самораскрытию, преподаватель или мультикультурный консультант неминуемо раскрывается для него сам, стремясь убедить собеседника решиться на изменения, он оставляет ему свободу выбора, транслируя, делегируя ему ответственность. Вместе с тем, успешный субъект осознает зону своей профессиональной компетентности, связанную с деятельностью ответственность перед собеседником и обществом. Самораскрытие субъекта может использоваться используется как техника сознательного, преднамеренного раскрытия информации о своей жизни за пределами сиюминутных отношений. Самораскрытие помогает устанавливать отношения доверия и способствует формированию взаимоотношений, демонстрируя , что субъект понимает потребности собеседника, в том числе в том, потребность ощущать некоторую незащищенность и доступность собеседника на личностном уровне. Самораскрытие субъекта выполняет две важные функции: предоставление примера, обучение других быть открытыми, и развитие новой точки зрения. Страх самораскрытия преодолевается, когда человек сталкивается с взаимностью самораскрытия («диадическим эффектом», как его назвал С.Джурард) [Jourard 1963]. Взаимное раскрытие дает свободу изучения, внутренне и внешнее «разрешение» и подтверждение необходимости и значимости изменений, в том числе, освоения новой культуры, ее языка. Самораскрытие и принятие ответственности вместо «создания впечатлений», увлечённости самопрезентацией и тем, «что скажут другие» , вместо безответственности, - выступают как условия эффективности мультикультурного диалога в ситуациях переговоров, консультирования и особенно подчеркиваются в экзистенциально-гуманистической традиции,

например в концепции основной, открытой, истинной встречи и / или жизни [Адлер 1997; Роджерс 1997; Щютц 2004]. Концепция основной встречи основана на вере в возможность конструктивного личностного роста в атмосфере безоценочного принятия, эмпатии и конгруэнтности. Концепция открытой встречи опирается на идею интеграции осознанных и «блокированных» фрагментов индивидуального опыта («незавершенных энергетических циклов»), требующих своего завершения.

Толерантность также предполагает высокий уровень «разбуженности сознания» человека, дающий ему возможность целостного понимания себя и мира, а также «ответственного видения людей»: обращенного не на равнодушное или агрессивно-экспансивное («ты мне не нравишься и/или неинтересен»), а принимающее взаимодействие с людьми, отличающимися от субъекта толерантного отношения уже потому, что они - другие люди. Толерантность в неопределенных или неприятных ситуациях дает возможность переключится с «силовых» решений проблем на «разговорные», изменить суть самих проблем, часто сводящихся к «элементарному» непониманию ситуации общения. Поэтому говоря о толерантности в отношениях местного населения и мигрантов, можно говорить о том, что чем активнее «экспансия» мигрантов, тем интенсивнее, глубже и всеохватывающе должны выглядеть изменения в жизни местного населения и самих мигрантов: тем выше риск взаимной деградации и потери не только терпимости, но и просто терпения, выше риск конфликтов и взрывов, и тем выше шансы развития, взаимного и одностороннего у каждой из групп. Так, можно отметить, что население Европы слишком далеко ушло от традиционных ценностей, превратив толерантность в фетиш, псевдотолерантность стала навязыванием, а население Азии и Африки, мигрирующее в страны, выступавшие ранее как их колонизаторы, «компенсируют» недостаток внимания к традиционным ценностям и уравнивают шансы развития для себя и аборигенов. Европейские же модели ценностей позволяют гуманизировать, осознать сущность ценностей

традиционных: можно сказать, что Европа и Азия, вопреки страхам «новой колонизации» и «вытеснения» нуждаются друг в друге. Миграции, в том числе массовые, - часть круга задач «Вавилонской башни»: людям важно помнить, что они люди, а не только европейцы, азиаты и т.д. Этот процесс далеко не прост. Уже сейчас, выглядящие как погромы и массовые стычки по поводу насилия и захватов территорий, изоляции и аутогеттоизации мигрантов и местного населения, отражают протекающие процессы обмена ценностями, культурами. Языковой обмен возникает несколько позже: когда произошла «притирка» на базовых уровнях. Его наличие - свидетельство того, что обмен состоялся, протекает. Конфликты же – свидетельство неготовности к изменениям: декларируемая Европой толерантность, так же как и стремление «выжить» мигрантов из Азии и Африки, представляют собой, на деле, симуляции, скрывающие более глубинные потребности, потребности найти новые основы бытия .

Толерантность делает возможным продуктивное соотнесение тенденций человека любить и понимать себя и других людей с тенденциями властвовать и принимать решения по поводу себя и других людей. Объектное и, в этом смысле, «насильственное» познание отличается от менее «ненасильственного» понимания мерой осознания насилия: осознания степени вмешательства во внутренний мир и поступки другого человека, а также степени насилия по отношению к себе самому (своеобразный «контроль контроля»). Т.о., толерантность предстает как одно из условий собственно человеческих - человечных взаимоотношений людей, основанных не на «блаженной невинности» непонимания, но на глубоком осмыслении парадоксов человеческих отношений, включая парадоксы «дискурсов» власти и любви [Шапинская 1997]. Другими измерениями «фиктивности» отношений любви являются представления об отношениях со-зависимости, неполноценном функционировании, избегании развития («комплекс Ионы»), бегстве от здоровья (разработанные в психоаналитической и гуманистической традициях). Особенно хорошо они описаны в

постмодернистской концепции «ситуативных знаний» [Шапинская 1997; Haraway 1991]: все знание, включая и научное, является частичным, сконструированным конкретными группами и людьми в определенных целях и ситуациях (контекстах), поэтому знание на объективность, оно не есть “взгляд ниоткуда”. Признание ситуативности приводит к большему плюрализму и толерантности в отношении Другого (знания или субъекта), что является ограничением универсализма и объективистской «западной» эпистемологии. Помимо позитивных моментов, это приносит в сознание и жизнь людей, лишенных развитых навыков рефлексии общения, познания и отношений, многие негативные аспекты, связанные со слабостью ценностного осмысления процессов конструирования «ситуативных знаний». Поэтому, вне осознания процессов и ценностных оснований понимания себя и мира, своей ответственности за «деконструируемые» и вновь создаваемые «смысловые вселенные», человек остается один на один с огромным количеством «смысловых лакун» и ошибок, заполнить которые может помочь только другой человек, чье отношение к знаниям, а также к жизни, людям, себе самому ценностно определено и человечно, модели общения соответствуют ценностям, понимание себя и другого находятся на достаточно высоком уровне: сформированной рефлексивной культуры и осознанных метакогнитивных процессов.

Мультикультурализм – яркий пример деформаций толерантности и «фрагментированности» отношения и понимания себя и мира людьми. Мультикультурализм представляет собой не только этническое разнообразие, но и разнообразие жизненных стилей, ориентаций и культурных тенденций. При этом фрагментарность и ризоматичность современного мира – выражение культурной калейдоскопичности западной цивилизации – не отражает положения дел в других, более целостных, историко-культурных зонах. «Мультикультуральность, или культурная многосоставность - это «характерное проявление современной мировой культурной динамики, связанное с усилением и усложнением межкультурных взаимодействий, а

также с активным переосмыслением понятия и роли «Другого» [Тлостанова 2000: 11]. Мультикультурализм - комплекс идей и действий различных социальных субъектов (государственных и иных организаций), направленных на равноправное развитие различных культур, преодоление дискриминации различных групп населения во всех сферах общественной жизни, обеспечение равных шансов при трудоустройстве и получении образования, отмену скрытых и явных препон в административной карьере и т.д. [Адлер 1997; Арпентьева 2014; Бенхабиб 2003: 9, 31; Гукаленко 2000; Цатурян 2012]. Теория «мультикультурализма» сосредоточивает внимание на нравственных и политических условиях взаимного бесконфликтного сосуществования в мультикультурной среде. При этом мультикультурализм как модель часто выступает альтернативой концепции «плавильного котла» (melting pot), слияния всех культур в одну. В качестве примера выступает Канада, где культивируется подход к различным культурам как частям одной мозаики, формируется «мозаичная идентичность», и США, где традиционно провозглашалась концепция «плавильного котла», но в настоящее время более точной и этически корректной признана концепция «салатницы», формирующая «лоскутную идентичность». Однако, мультикультурализм в Европе – вынужден и заимствован. Первой моделью решения проблем мультикультурности Европы был отказ от толерантности и ассимиляция: поглощение меньшинств в более широкой, доминирующей культурной и этнической общности. Наиболее ярким примером служит Франция XX века, которая всегда проводила продуманную и целенаправленную политику культурного универсализма, стремилась нивелировать этнические и языковые различия, построить светскую и гражданскую республику. Сейчас Франция сдерживает влияние и распространение мультикультурализма, до сих пор не решается назвать общество многокультурным. Она критически воспринимает американскую политику признания (affirmative action), хотя и проводит соответствующие антирасистские мероприятия. Мультикультурная политика считается здесь откровенно опасной, поскольку способна привести

к фрагментации общества на множество культурно специфичных этнических и религиозных сообществ. Кроме того, важным моментом является забота о высоком качестве жизни граждан, включая ее внешние проявления, а также внутреннюю суть. Вторая модель основана на интеграции – частичном сохранении каждой этнокультурной общностью своей идентичности в рамках частной жизни: так, Германия обычно внешне выступала за «мультикультурную демократию», , однако, события современности показали, что «демократия быстро вырождается и страна вынуждена решать проблемы неготовности и нежелания меняться, правительство и общество - его «аборигенная» и «мигрантская части находятся в конфликте. Культурные, этнические, религиозные и другие аспекты, считавшиеся частным делом каждого отдельного человека, в ситуации массовых миграций и конфликтов в частной сфере поневоле проявляются как «общественные дела»: государство пытается избежать конфликтов в сфере государственных отношений, перемещая ответственность в сферу частных отношений, на собственное население, и, по мере возможности, на мигрантов. Таким образом, наблюдается политика, полная дисбалансов и провалов, которая, конечно, приведет к смене политической ориентации руководства страны, вплоть до коллапса государства, и длительным периодам интеграции коренного населения и новоприбывших.

Такие дисбалансы рождают то, что С. Бенхабиб обозначила как радикальный культурный плюрализм или мозаичный мультикультурализм, понимая под последним наличие в пределах одного политического образования четко дифференцированных общностей, сохраняющих свою идентичность и границы, подобно элементам, составляющим мозаику. Мозаичный мультикультурализм предполагает набор механизмов, обеспечивающих долгосрочное функционирование: эгалитарная взаимность, добровольное самопричисление, свобода выхода и ассоциации [Бенхабиб 2003: 9, 31]. Это особенно важно потому что современные виды миграции в Европе, как вынужденной, так и добровольной, могут рассматриваться и

рассмтариваются как откровенная территориальная экспансия: 1) государство оказывает поддержку родственным себе этнокультурным или конфессиональным группам, находящимся на территории другого государства, которые, существуя в виде локальных гомогенизированных групп или диаспор, не всегда «вливаются» в общий культурный контекст; 2) миграция больших этнических групп на территории стран с резко отличными культурами приводит к интенсивным деформациям культур и более или менее обширным «захватам» территорий мигрантами, начинающими насаждать свою культуру. Миграционные потоки, размывая этническую и религиозную однородность того или иного государства, формируют в пределах его территории очаги различных культур: происходит «колонизация наоборот»,

Мультикультурализм — решение, внешне превозносящее толерантность и различия, однако, толерантности не гарантирует. Он включает императив параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития в общечеловеческом русле массовой культуры. Но сами процедуры мультикультурализма как минимум противоречивы. В результате противоречивы как сам мультикультурализм, так и его последствия: отрицание культурного универсализма, отказ от сколько-нибудь существенной интеграции и, тем более, ассимиляции. Однако, ассимиляция и интеграция неизбежны. Важен лишь путь к ним. Мультикультурализм современности активно усиливает тенденции культурного релятивизма, отчуждения, распространяя его на каждую национальную культуру, сохраняя принцип равенства всех культур и дополняя его принципом культурного плюрализма. Аналогичная модель создана в сфере другой «зоны терпимости»: так называемой «ювенальной юстиции / праве», при которой принцип неравенства прав и снисхождения, а также не наказания, а реабилитации детей-преступников был заменен принципами наказания родителей и ответственности родителей за преступления общества и детей и т.д.: внешне декларируется равенство прав

детей и родителей, на деле же созданы и реализуются механизмы разрушения семей, игнорирующие неравенство обязанностей и статуса как личностей и субъектов социальной жизни родителей и их детей, а также вполне традиционные аспекты воспитания и развития, позволяющие хоть как-то удерживать детей от дальнейшего уничтожения ценностей, десакрализации, и от самоуничтожения в обществе социальной аномии и отчужденного консюмеризма, псевдотолерантность граничит здесь с целенаправленным геноцидом. В умеренной форме мультикультурализм делает акцент на равенстве достоинства разных культур, входящих в общество, в крайней – на отсутствие общности культур и людей. До появления этой доктрины, как полагают ее создатели, существовавшие условия включения мигрантов в сообщество были условиями маскировки в целях выживания, требующими ассимиляции вплоть для появления «мимикрирующей личности». Однако, «Измерить и оценить миграцию можно и нужно не только в терминах преодоленного в процессе географического перемещения, но, что значительно важнее, — через призму психологических и культурных аспектов, лежащих в основе миграции. Мигранты образуют новые идентичности в общественной и личной жизни, реформируя свою идеологию в процессе освоения чужеземного пространства», - отмечает С.П. Толкачев. Они изменяют и идеологию аборигенного населения. При этом «Принадлежность мигранта расщеплена между опытом «домашнего очага» и «беспределом улицы», и картография перехода из одного состояния в другое — одна из главных задач « исследователя [Толкачев 2013]. Как мы наблюдаем, идентичность аборигенного населения Европы также подвергается расщеплению: столкновения с мигрантами и их культурой, «беспредел улицы» и для них - насущная проблема. Представители культур так или иначе осознают и более или менее признают свою собственную этническую гибридность как данность, инициирующую силу и власть, исследуют пути превращения своего этнического сообщества в культурно значимый, действующий слой общества. Эти поиски неотделимы от процесса

превращения как ассимиляции, которая идет параллельно с процессом нарождения нового, от «лоскутного « к «гибридному» и к «интегрированному». Эксперименты в сфере «человек вселенной» или «цифровой кочевник» лишь немного упрощают этот процесс: интегрированной идентичности достичь сразу и легко не удается, нужно время и пространство, нужны ценности. А ценности на деле часто отвергаются, в отношениях возникает хаос и столпотворение, временной фокус смещается в недовольство, неприятие «сейчас», пассивное и потребительское отношение мешают понять друг друга и самих себя. Люди вынуждены в новых условиях переживать и пропускать через свое творческое сознание симптомы происходящего зачастую очень болезненного процесса аккультурации. Субъект мультикультурного контакта, обладающий переходной двойственной или «гибридизированной» идентичностью, расположенной «где-то между», «над схваткой», отражает диалектику бинарной оппозиции «общности — необщности», «принадлежности — непринадлежности» к той или иной нации. Современный мир рассматривается учеными как тотальная множественность: классовая и культурная, религиозная и конфессиональная, расовая и этническая, половая и гендерная (принцип “мультикультурализма” — “multiculturalism”). Мультикультурный контекст предполагает множественную и неоднородную, гетерогенную и полиморфную репрезентацию культурной идентичности: формы понимания себя и мира, возникающие на полях и в центре доминирующей и подчиненной культур, могут использоваться для «переосмысления сложных, множественных, мультикультурных реалий, которые составляют этнокультурное различие. Мультицентристский взгляд позволяет изменить горизонты понимания человеческого бытия и может использоваться для моделирования своего «я» и его места в мире, например, чтобы противостоять унижающим человеческое достоинство или, наоборот, неправомерно возвышающим стереотипам «другого». Осмысление себя и мира в «зонах пограничья», дает пространство для критического

дистанцирования, необходимого для понимания новой эпохи после крушения одного многополярного мира и возникновения другого.

Кросскультурализм как методологическое основание процесса поддержки и защиты мигрантов предполагает: признание абсолютных общечеловеческих ценностей; возрождение прогрессивных этнокультурных традиций; утверждение этнических и правовых норм взаимодействия и непосредственного общения людей различных национальностей; соотнесение достижений классической науки для поддержки и защиты людей со средствами народной психологии, нетрадиционной и традиционной медицины и педагогики, формирование уважительного отношения к правам всех людей, развитие наднационального - кросскультурного мировоззрения, способов толерантного поведения; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой ориентации в поликультурной среде; создание условий для сохранения мигрантами собственного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой [Касавин 1997: 84. ;Малахов 2002; Цатурян 2012; Шапинская 1997; Щютц 2004; Haraway 1991; Modood 2007; Radtke 1998; Sharma 2006]. Бытие человеком, человечность выступает как способность строить неотчужденные («субъективностью» или «объективностью») взаимоотношения с миром (другими людьми), в которых люди (каждый раз заново), вступая в общение друг с другом, стремятся понять друг друга как людей, соотнести актуальные для них ценности и цели в конкретной ситуации общения с общечеловеческими ценностями. Человечность предполагает, что общение, переживания и представления общающихся пронизаны переживанием (пониманием) друг друга как людей. Это означает, что другой человек предстает для каждого из них как воплощение всех ценностей бытия, которые он может в той или иной степени реализовать в конкретной ситуации общения и в той или иной ситуации, в каждой отдельной ситуации жизни «превращаясь» в «Другого», изменяясь, и, вместе с тем, сохраняя верность самому себе, «Своей» внутренней правде или «тайне», само-бытию. Путь к развитию толерантности - осознания и

осмысления существования иных точек зрения (ценностей), способов понимания себя и мира, возможностей и ограничений разных моделей общения и поведения, ориентация на взаимопонимание и взаимное развитие [Малахов 2001, 2002; Минигалиева 2002? 2012].

Литература:

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академ. проект, 1997. 256с.
2. Арпентьева М.Р. Проблемы взаимопонимания в мультикультурном консультировании // Представительная власть — XXI век. - 2014. - № 7-8 (134-135). - С. 59-65.
3. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М.: Логос, 2003. С. 9, 31.
4. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : Дис. ... д-ра пед. наук : Ростов н/Д, 2000 404 с.
5. Касавин И.Т. «Человек мигрирующий»: онтология пути и местности // Вопросы философии, 1997, № 2. – С. 84.
6. Малахов В. Зачем России мультикультурализм?// Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова, М., 2002. - С. 48-60.
7. Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализм // Малахов В. Скромное обаяние расизма и другие статьи. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001.
8. Минигалиева М.Р. Кросс-культурные аспекты социально-психологической помощи: понимание и толерантность / М.Р. Минигалиева. - Калуга: МГТУ им Н.Э. Баумана, Манускрипт, 2002. - 190с.
9. Минигалиева М.Р. Толерантность и мультикультурализм: современная этнопсихология и мультикультурное консультирование. - Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2012. - 332 с.
10. Роджерс К.–Р. Клиентоцентрированная терапия. М.: Ваклер, REFL–book, 1997. 320с.
11. Тлостанова М. В. Мультикультурализма и литература США конца XX века: дисс.... доктора филол. наук.- М.: ИМЛ РАН, 2000.- 353 с.
12. Толкачев С. П. Мультикультурализм в постколониальном пространстве и кросс-культурная английская литература // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. №1. С 1.
13. Цатурян С. А., Филимонов Г. Ю. Мультикультурализм в США и Европе // Политика и общество, № 2, 2012. С.62-71 .
14. Шапинская Е.Н. Дискурс любви: любовь как социальное отношение и ее репрезентация в литературном дискурсе. – М.: Прометей, 1997. 347 с.
15. Щютц А. Избранное. М.: Росспэн, 2004. 1055с.
16. Haraway D. Situated Knowledges // Simians, Cyborgs and Women / Ed. by D.J. Haraway. N.-Y., L.: Routledge, 1991. P. 183–201.

17. Jourard S. Healthy Personality. N. –J.: Prentice–Hall, 1974. 380p.
18. Modood T. *Multiculturalism: a civic idea.* Cambridge: Polity, 2007.
19. Radtke F.-O. Multikulturalismus - Regression in die Moderne? // Fliuchtpunkt Europa. Migration und Multikultur. Hrsg. von Martina Fischer. Fr. M.,1998, S.138-157.
20. Sharma S. *Multicultural encounters*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2006.

Ахмедова С.,
Магомедова М. М.
(Махачкала, ДГУ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме обучения иностранному языку с помощью внедрения педагогической технологии «обучение в сотрудничестве». Автор рассматривает различные варианты интерактивного обучения.

Ключевые слова*:* *интерактивное обучение, методы, приемы, сотрудничество, ситуация общения, технология, результат, обсуждение.*

Обучение в сотрудничестве рассматривается в мировой педагогике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам.

В отличие от традиционных технологий обучения, где ближайшей целью урока является усвоение знаний, выработка умений и навыков, основанных на запоминании, то есть на механизме внушения знаний, умений и навыков. Технология интерактивного обучения основана на использовании различных методических стратегий и приёмов моделирования ситуаций реального общения и организации взаимодействия учащихся в группе, в парах с целью решения коммуникативных задач.

Основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р.Славин), университета штата Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, университет штата Калифорния.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе!

Существует много разнообразных вариантов обучения в сотрудничестве.

Итак, приведем некоторые варианты обучения в сотрудничестве.

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде).

Этот метод уделяет особое внимание "групповым целям" (team goals) и успеху всей группы (team success), который может быть достигнут только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого ученика состоит в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки и при этом, чтобы вся команда знала, чего достиг *каждый*.

Вкратце STL сводится к трем основным принципам:

а) "награды" (team rewards) - команды/группы получают ОДНУ на всех в виде балльной оценки, какого-то сертификата, значка отличия, похвалы, других видов оценки их совместной деятельности. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную " планку" и время на ее достижение;

б) "индивидуальная" (персональная) ответственность каждого ученика означает, что успех или неуспех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме;

в) равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с СОБСТВЕННЫМИ, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам РАВНЫЕ возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил

улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их), и средний, и слабый ученики могут принести своей команде равное количество баллов, что (как показали исследования в J.Hopkins University, R.Slavin) позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную "планку".

Это и есть основной принцип данной технологии: берем ответственность на себя! Каждый отвечает не только за свои успехи, но и за успехи товарищей по команде. В тех же случаях, когда работа на уроке ведется не в группах, а индивидуально или фронтально и отражает уровень владения отдельным учеником тем или иным видом речевой деятельности, учитель может оценивать реальные результаты учащихся.

2. Другой подход в организации обучения в сотрудничестве (cooperative learning) был разработан проф. Elliot Aronson в 1978 г. и назван Jigsaw (в дословном переводе с английского - ажурная пила, машинная ножовка). В педагогической практике такой подход именуется сокращенно "пила". Учащиеся организуются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Такая работа на уроках иностранного языка организуется на этапе творческого применения языкового материала. Например, при работе над темой «Путешествие» можно выделить различные подтемы: путешествие по морю, в самолете, в поезде, пешком, на машине. Можно выделить подтемы по другим признакам, взяв за основу один вид путешествия для всей группы: выбор маршрута, заказ билетов, сбор багажа, заказ гостиницы, пр. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется " ВСТРЕЧЕЙ ЭКСПЕРТОВ". Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания (как зубцы одной пилы). Разумеется, все общение ведется на иностранном языке. Так как

единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом подготовить путешествие - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся кровно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом. На заключительном этапе, который проводится фронтально, учитель может попросить ЛЮБОГО ученика команды ответить на ЛЮБОЙ вопрос по данной теме. Причем вопросы задает не только и даже не столько учитель, сколько члены других групп. Ученики одной группе вправе дополнять ответ своего товарища так, как считают нужным. Дополнения учитываются в общий зачет. Но и вопросы других групп также идут в зачет этим группам. Причем учитель ведет учет баллов, объявляя лишь конечный результат, чтобы не превращать само обсуждение, дискуссию в способ зарабатывания баллов. Это должно быть вполне естественное обсуждение, стимулируемое учителем лишь в крайних случаях, когда это не удается сделать самим учащимся.

В 1986 г. R.Slavin разработал модификацию этого метода "Пила - 2"(Jigsaw-2), который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся команда работала над ОДНИМ и тем же материалом (например, знакомилась с базовым текстом по теме «Путешествие» печатным или звуковым). Но при этом каждый член группы получал свою подтему, которую разрабатывал особенно тщательно и становился в ней экспертом. Встречи экспертов из разных групп оставались. В конце цикла все учащиеся проходили индивидуальный контрольный срез, который и оценивался. Результаты учащихся суммировались. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждалась.

3. Learning Together (Учимся вместе) разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (David Johnson, Roger Johnson). Класс разбивается

на однородные (по уровню обученности) группы в 3-4 человека. Каждая группа получает ОДНО задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы, над которой работает ВЕСЬ КЛАСС. Например, весь класс (т.е. языковая группа) работает над той же темой «Путешествие». Все вместе вырабатывают маршрут и вид путешествия. Тогда каждой группе дается задание подготовить свою часть: разработать программу пребывания группы туристов или официальной делегации в конечной точке маршрута; заказать билеты для всей группы, гостиницу; подготовить багаж и т.д. В результате совместной работы отдельных групп и всех групп в целом достигается усвоение ВСЕГО материала. По ходу работы группы общаются между собой в процессе коллективного обсуждения, уточняя детали, предлагая свои варианты, задавая друг другу вопросы. Надо иметь в виду, что вся лексика, необходимая по теме, усвоена в ходе предыдущей работы на других уроках. Поэтому на данном уроке идет чисто речевая практика, коммуникативная деятельность. Основные принципы: награды - всей команде, индивидуальный подход, равные возможности - работают и здесь.

Группа получает награды в зависимости от достижений каждого ученика. Поэтому и в этом случае задания в группах дифференцируются по сложности и объему. Обязательным остается требование активного участия каждого члена группы в общей работе, но в соответствии со своими возможностями. По мнению разработчиков данного метода, большое внимание должно быть уделено учителем вопросу комплектации групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке задач для каждой конкретной группы.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть как раз и состоит в том, чтобы учащийся захотел САМ приобретать знания. Поэтому проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием. Но совместная работа как раз и дает прекрасный стимул для

познавательной деятельности, для коммуникации, поскольку в этом случае всегда можно рассчитывать на помощь со стороны товарищей. Учитель может уделить значительно больше внимания отдельным ученикам, поскольку все заняты делом.

Практически, это обучение в процессе общения, общения учащихся друг с другом, как уже говорилось выше, обязательно на иностранном языке; учащихся с учителем, в результате которого и возникает столь необходимый контакт. Это социальное общение, поскольку в ходе общения учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли - лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д. Конечно, при использовании обучения в сотрудничестве на уроках иностранного языка самое трудное – добиться, чтобы учащиеся в малых группах общались на иностранном языке.

Все сказанное подтверждает нашу мысль о том, что обучение в сотрудничестве, которое мы рассматриваем как одну из разновидностей подхода в преподавании иностранного языка, позволяет решить указанные в начале данной статьи проблемы. В результате систематической и целенаправленной (разумеется, хорошо продуманной и подготовленной) работы в сотрудничестве удается значительно увеличить время устной и речевой практики для каждого ученика на уроке, дать шанс каждому ученику сформировать в своем сознании систему изучаемого языка. Это неплохой фундамент до профессионального овладения языком.

Важно и другое. В современном образовании все больше акцент делается на работу с информацией. Ученикам становится все более важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Это общеучебные

интеллектуальные умения, которые приобретаются не только на уроках иностранного языка. И здесь помощь учителя будет заключаться в отборе и использовании в своей практике методов, которые ориентированы именно на такие виды деятельности. Обучение в сотрудничестве способно помочь в формировании таких умений и одновременно подготовить к более сложным видам деятельности с информацией – при использовании, например, метода проектов.

Литература:

1. Д.Джонсон, Р.Джонсон, Э. Джонсон Холубек. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве.
2. Родкина Н.В. Обучение в сотрудничестве на уроках русского языка и во внеурочное время.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособия для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А. Е.; Под ред.Е.С. Полат. - М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 272с.
4. Полат Е.С., Моисеева М.В. Дистанционное обучение. - М.: Владос - 1998. - 192с http://festival.1september.ru/articles/582155/

Багирова Г.А.

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТАТУС И СФЕРА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ КОНСТУКЦИЙ ТИПА *ETWAS GESCHENKT BEKOMMEN*

В статье рассматривается статус и проблема принадлежности конструкций типа etwas geschenkt bekommen к той или иной форме существования, к тому или иному стилю современного немецкого языка. На основе анализа использования этих конструкций в различных письменных текстах определяется сфера их функционирования и выявляется степень их освоения различными типами литературной речи.

Использование этих конструкций в различных жанрах отражает результаты процессов размежевания стилей и жанров литературы. Распределение рассматриваемых конструкций по типам речи в языке художественной литературы можно интерпретировать как следствие размежевания таких форм существования немецкого языка как общенемецкий обиходно-разговорный язык литературного типа и

региональные обиходно-разговорный языки в их противопоставленности письменно-литературному языку.

Ключевые слова : *статус, функционирование, сфера использования, жанр, типы речи, процесс, результат, общенемецкий обиходно-разговорный, регионально обиходно-разговорный язык.*

В германистике нет единого мнения относительно статуса и принадлежности конструкций типа *etwas geschenkt bekommen* к той или иной форме. Данные конструкции привлекали внимание как грамматистов-теоретиков, так и авторов нормативных и описательных грамматик. С одной стороны их интересовал грамматический статус этих конструкций, с другой проблема их принадлежности к той или иной форме существования, к тому или иному стилю современного немецкого языка.[Филичева 1992 14-21].

В грамматике современного немецкого языка из серии „Der Duden in 12 Bänden“ эти конструкции рассматриваются как конкуренты форм пассива. Конструкции с **bekommen** и **erhalten** функционируют прежде всего в обыденном разговорном языке, медленно проникая и в письменно-литературный язык, тогда как конструкции с **kriegen** принадлежат к обиходно-разговорному языку и часто избегаются в литературной речи. [Duden 2008, 178]

На основе анализа использования этих конструкций в различных письменных текстах определяется сфера их функционирования и выявляется степень их освоения различными типами литературной речи.

Впервые этот тип конструкций был зафиксирован в текстах в первой трети 17 в. В них были представлены подтипы со стержневыми компонентами **kriegen**, **bekommen**. Источником конструкции, составляющие первый и второй подтипы, были сельские диалекты и городские полудиалекты, использующие глагол **kriegen**, и формирующиеся территориальные разновидности обиходно-разговорного языка

литературного типа, для которого характерен стилистически нейтральный глагол **bekommen**.

Источником третьего типа конструкций со стержневым глаголом **erhalten**, как отмечает Раевский М.В.[Раевский 1994], явился письменно-литературный язык, на что указывает книжная окраска глагола erhalten. Процесс сознательной кнгижно-письменной обработки конструкций первого и второго подтипа начинается в эпоху интенсивного складывания норм немецкого литературного языка, что связано непосредственным образом с творчеством классиков немецкой литературы Лессинга, Гёте, Шиллера. Книжно-письменная же обработка конструкций третьего подтипа начинается в XXв.

Конструкции первого подтипа изредка встречаются в языке немецкой классической литературы в речи действующих лиц. Диалектная и полудиалектная окраска таких конструкций позволяет использовать эти конструкции только в речи персонажей, обладающих более низким социальным статусом, чем главные герои этих произведений.

Конструкции второго подтипа с глаголом **bekommen** в качестве стержневого компонента также представлены в языке немецкой классической литературы:

Sie bekam immer etwas geschenkt bekommen [Goethe] Некоторые их них, как отмечает U.Энгел [Engel 1991, 454], приобрели клишированный характер и стали широко употребляться в литературной речи.

В художественной литературе 20в. конструкции первого подтипа употребляются преимущественно в прямой речи персонажей при описании ситуаций из обыденного общения. Но уже в современных литературных текстах они нередко встречаются и в речи действующих лиц с более высоким социальным и образовательным статусом. Эти конструкции используются в качестве средства общения как в обиходно-разговорном языке: „Schön“,

meinte er, “da kriegt der alte Blumenthal auch mal was geschenkt (E.M.Remarque), так и в литературном языке: Ich werde veranlassen, dass Sie Ihre Arbeitslohnung voll ausbezahlt kriegen“(H.Fallada).

В обоих случаях конструкции с **kriegen** употреблены как экспрессивно окрашенное изобразительное средство.

Таким образом, конструкции первого подтипа, изначально принадлежа к диалекту и полудиалекту, расширили сферу своего употребления и стали употребляться ещё в двух устных формах существования немецкого языка – регионально обиходно-разговорном и общенемецком обиходно-разговорно-языке. Высокая степень экспрессивности глагола **kriegen** делает возможным лишь их эпизодическое употребление в отдельных функциональных стилях немецкого литературного языка. В языке художественной литературы использование эти конструкций диктуется соображениями художественной целесообразности, которыми руководствуется автор литературного произведения.

Конструкции второго типа со стержневым компонентом **bekommen** стилистически нейтральны. Они проникают из обиходно-разговорного языка образованных людей в книжно письменную речь. В немецкой художественной литературе 20в. конструкции этого подтипа используются как в прямой речи персонажей, так и в авторской речи. Рассматриваемые конструкции встречаются в обиходно-разговорном языке, являясь средством общения в семейно-бытовой сфере; в общенемецком обиходно-немецком языке литературного типа, являющимся средством общения людей умственного труда в беседах и дискуссиях на профессиональные темы; в литературном языке в его устной форме, к которой говорящие прибегают в беседах на серьёзные темы.

Конструкции с **bekommen** употребляются и в авторской речи. Здесь их использование зависит чаще всего от автора – создателя произведения в

своём повествовании или в повествовании от лица рассказчика на устную форму литературного языка.

Конструкции второго типа встречаются также в текстах таких функциональных стилей немецкого литературного языка, как газетно-политический и научный.

Таким образом, конструкции второго подтипа, изначально принадлежа региональным обиходно-разговорным языкам в их приближённой к литературному языку разновидности, расширили сферу своего употребления и стали употребляться и в собственно литературном языке. Они используются и в его устной форме в сфере повседневного общения и в ряде его функциональных стилей за исключением официально-делового.

Конструкции третьего подтипа со стержневым компонентом **erhalten** возникли в письменно-литературном языке. Они распространились на различные функциональные стили немецкого литературного языка и использовались во всех типах речи в языке художественной литературы. Чаще всего они используются в авторской речи от третьего лица, где выступают в качестве стилистических синонимов конструкций второго подтипа при описании ситуаций из повседневной жизни. Реже они встречаются в авторской речи от первого лица.
В прямой речи персонажей конструкции с **erhalten** указывают на то, что описываемая ситуация требует от его участников высказываний подчёркнуто книжно-письменного характера. Таким высказыванием могут быть, например, слова официального лица, обращённые к журналистам.

Конструкции третьего подтипа со стержневым компонентом **erhalten** возникли в письменно-литературном языке и распространились на различные функциональные стили немецкого литературного языка, они использовались во всех типах речи в языке художественной литературы. Они используются в

авторской речи от третьего лица в качестве стилистических синонимов конструкций второго подтипа про описании ситуаций из повседневной жизни, значительно реже они встречаются в авторской речи от первого лица.

Вне языка художественной литературы конструкции третьего подтипа отмечены в текстах таких функциональных стилей немецкого литературного языка, как научный, газетно-политический и официально-деловой.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод, что конструкции типа **etwas geschenkt bekommen (kriegen, erhalten)** в современном немецком языке представляют собой более сложную картину, чем та, которая описана в нормативных и научных грамматиках. Использование этих конструкций в различных жанрах немецкого литературного языка указывает на то, что эти конструкции не только отражает результаты процессов размежевания стилей и жанров литературы, но и на то, что распределение рассматриваемых конструкций по типам речи в языке художественной литературы можно интерпретировать как следствие размежевания таких форм существования немецкого языка как общенемецкий обиходно-разговорный язык литературного типа и региональные обиходно-разговорный языки в их противопоставленности письменно-литературному языку.

Литература:

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. V.Aufl. völlig bearb.und erw. 1995.
2. Engel U. Deutsche Grammatik., verarb.Auflage, Heidelberg, 1991
3. Филичева Н.И. Немецкий литературный язык. М., 1992.
4. Раевский М.В. К вопросу о сфере функционирования немецких конструкций типа etwas geschenkt bekommen**.** М., 1997**.**

Багирова Г.А.
Агакишиева З.А.

(Махачкала)

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МЫШЛЕНИЕ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье исследуется лексико-семантическое поле глаголов мышления в немецком языке. Концепт «мышление» является одним из базовых концептов в когнитивной лингвистике. Глаголы мышления позволяют наиболее широко рассмотреть особенности выражения концепта «мышление» в немецком языке.

Ключевые слова*: концепт, глаголы мышления, лексико-семантическое поле.*

Человеческий язык - это специфический феномен, тесно связанный с деятельностью людей. Человеческая деятельность предполагает функционирование мышления посредством языка, поэтому вне языка она невозможна. Язык - это и средство отражения действительности в сознании человека, и, вместе с тем, важнейшее средство общения людей в процессе преобразования действительности. Язык - сложная, живая и развивающаяся система, в качестве основных функций которой можно выделить следующие: 1) служить средством коммуникации; 2) служить орудием мышления. Обе эти функции языка определяют его социальную природу. Слова в языке существуют не изолированно. Они объединены по общности значений в группы, микросистемы. Каждое слово в своей микросистеме имеет определенное место, и его значение определяется этим местом. Лексико-семантическая система является подвижным среди всех языковых уровней. Как любая система, лексико-семантическая система базируется на отношениях: парадигматических и синтагматических. Парадигматические отношения - это отношения между словами на основе общности или противоположности их значений. Крупнейшими парадигматическими объединениями являются лексико-семантические поля.

Впервые термин «семантическое поле» был, как известно, введен Г. Ипсеном в 1923 году, который определял поле как совокупность слов, обладающих значением. Более подробно этот термин был разработан Й. Триером. Под понятийным семантическим полем Й. Триер понимает в первую очередь структуру определенной сферы или круга понятий. Понятийному полю соответствует в языке лексическое поле, которое вычленяется из словарного состава, будучи соотнесенным с каким-либо понятийным полем. Существуют различные определения данного понятия. Рассмотрим ряд определений понятия «поле» и сделаем попытку выявить общие критерии, характеризующие поле. По определению одного из самых значительных лингвистов второй половины XX века Юрия Сергеевича Маслова семантическое поле – это «…множество слов, точнее – их значений, связанных с одним и тем же фрагментом действительности» [Маслов Ю.С. 1987: 96]. Согласно определению, приведенному в немецкоязычном словаре Linguistische Wörterbuch, под семантическим полем понимают совокупность слов или словосочетаний, которые охватывают определенный диапазон значений; совокупность выражений, которые принадлежат вместе с их значениями к одной языковой системе или к одному классу слов и имеют по крайней мере одну общую семантическую черту. («Die Gesamtheit von Wörtern oder Ausdrücken, die einen bestimmten Bereich von Bedeutungen erfassen; eine Gruppe von Ausdrücken, die zusammen mit ihren Wortbedeutungen oder Inhalten dem gleichen Sprachsystem und der gleichen Wortklasse zugehören und mindestens ein semantisches Merkmal gemeinsam haben».) [Lewandowsky 1994: 951]. Семантические поля – лексико-семантические группировки…, структуры конкретного языка с учетом его национального и культурного своеобразия; это – знание языка, слов и их значений.

Сравнивая приведенные дефиниции понятия «поле» можно сделать вывод, что поле представляет собой, в первую очередь, совокупность или множество лексических элементов, которые объединены содержанием. Содержание может быть общей темой, ситуацией, явлением или понятием.

Так, Л.А. Новиков пишет: « Семантическое поле- иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу»

Ученый выделяет важнейшие характеристики семантического поля:

1) структура: ядро, центр и периферия поля;

2) измерения поля;

3) семантические отношения (корреляции) его единиц;

4) взаимоотношение данного поля с другими смежными полями [Новиков Л.А. 2001 :78].

Таким образом, существует доминанта (или имя поля), вокруг которой объединяются все единицы поля. Доминанта выражает общее значение поля. Доминанта - инвариантное значение, опираясь на которое происходит классификация всех единиц данного поля. Доминантой лексико-семантического поля мышления в немецком языке является глагол **denken**. Глагол denken относится к числу многозначных слов немецкого языка.

В современном толковом словаре Duden зафиксированы следующие значения данного глагола : 1. способность человека понимать и выносить суждения, размышлять; 2. иметь определенные убеждения; 3. предполагать, верить (например, «nichts Böses denken»); 4. иметь определенное мнение о чем-то (например, «Er denkt ganz anderes über diese Sache»); 5. помнить, вспоминать (например, «Denk daran!»); 6. направлять свои мысли, интересы на что-либо (например, «Er denkt nur an sich»); 7. выражение намерения, планов (например, Wir denken daran, uns eine neue Wohnung zu suchen) [Duden 1985: 388].

С обозначением процесса мышления связаны два лексико-семантических варианта глагола denken: первый соотносится с процессом мышления в чистом виде, процессом как таковым (denken A); второй соотносится с процессом мышления, направленным на определенный предмет мыслей (denken B). Тематический ряд мышления может быть

разделён на две группы - группу ненаправленного мышления с доминантой denken A и группу направленного мышления с доминантой denken B.

Глаголы мышления, также, имеют длинный синонимичный ряд, характеризующийся разными дистрибутивными (валентными) связями с объектами действительности. Он характеризуется обобщённым значением, выражающим «мышление». Итак, центром лексико-семантического поля мышления в немецком языке являются синонимы глагола **denken**. Л.А. Кожевникова в своих работах выделяет 48 глаголов мышления, среди которых она различает «направленное» и «ненаправленное» мышление. Для выявления базовых сем в структуре значения глаголов мышления немецкого языка, составляющих ядро лексико-семантического поля «мышление», обратимся к словарным определениям немецкоязычного толкового словаря «Duden».

Сема 1. Думать = подробно, детально размышлять

nachdenken: sich in Gedanken eingehend mit jmd., etw. beschäftigen; sinnen über etw. Akk.: in Gedanken versunken [über etw.] nachdenken, planend seine Gedanken auf etw.

sich bedenken – genau überlegen, erwägen, durchdenken;

knobeln – (umg.) angestrengt über die Lösung eines Problems nachdenken;

durchdenken – in Gedanken von Anfang bis Ende durchgehen, Schritt für Schritt bis zu Ende denken;

erwägen – prüfend, abwägend überlegen, durchdenken;

überdenken – über etw. [intensiv, prüfend] nachdenken;

brüten über D – (gehoben) intensiv über etwas nachdenken;

ausknobeln – durch intensives Nachdenken, Überlegen herausfinden, ersinnen;

austüfteln – durch sorgfältiges Nachdenken ausarbeiten, ersinnen, ausdenken;

überlegen – sich in Gedanken mit etw. beschäftigen, um zu einem bestimmten Ergebnis, Entschluss zu kommen, über etw. nachdenken, etw. abwägen;

ausgrübeln – durch langes Nachdenken, Grübeln herausfinden;

Сема 2. Думать = придумывать, фантазировать

ausdenken – ersinnen; sich in Gedanken, in seiner Vorstellung zurechtlegen, sich etwas ausmalen, vorstellen;

erdichten – sich mithilfe der Fantasie etw. [Unwahres] ausdenken, erfinden;

aussinnen – sich ausdenken; sinnend erfinden;

ausknobeln – durch intensives Nachdenken, Überlegen herausfinden, ersinnen; ausklügeln;

austüfteln – durch sorgfältiges Nachdenken ausarbeiten, ersinnen, ausdenken;

überlegen – sich in Gedanken mit etwas beschäftigen, um zu einem bestimmten Ergebnis, Entschluss zu kommen, ersinnen, sich ausdenken;

Сема 3. Думать = мысленно возвращаться в прошлое

nachsinnen über etw. Akk. / etw. D. – (gehoben) sinnend nachdenken, sich [nachträglich] in Gedanken mit etw. beschäftigen; in Gedanken einer Sache nachhängen;

meditieren – (bildungssprachlich) nachsinnen, nachdenken;

entsinnen – sich etw. wieder ins Gedächtnis rufen; sich erinnern;

grübeln – seinen Gedanken nachhängen;

sinnieren – seinen Gedanken nachhängen; grübeln;

besinnen – sich an jmd., etw. erinnern, über etw. nachsinnen;

ersinnen – durch Nachsinnen finden;

Сема 4. Думать = замышлять, строить планы

brüten über D. – grübeln, etwas Übles, Böses ausdenken, ersinnen;

ausbrüten – (umg.) ersinnen, sich ausdenken, (umg. scherzhaft) im Begriff sein, krank zu werden;

sinnen über etw. Akk. – planend seine Gedanken auf etwas richten;

Сема 5. Думать бесплодно

grübeln – seinen oft quälenden, unnützen oder fruchtlosen Gedanken nachhängen;

Таким образом, проведенный анализ по семам показал, что центр лексико-семантического поля представлен глаголами мышления, среди которых можно выделить базовые семы. Семный анализ позволил установить

семантические отношения, складывающиеся внутри лексико-семантического поля «мышление».

Литература:

1. Trier H. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes.
2. Heidelberg. 1931. Bd.1. s.100-397.
3. Маслов Ю. С. Введение в языкознание: Учеб. для филол. спец. вузов.—2-е изд., перераб. и доп.—М.: Высш. шк., 1987.—272 с
4. Новиков Л.А. Основы семантики // Новиков Л.А. Избранные труды. Т. I. Проблемы языкового значения. – М.: Изд-во РУДН, 2001.
5. Duden Bedeutungswörterbuch. Hrsg. und bearb. von Wolfgang Müller. Duden Band 10. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1985. – 804 S.
6. Lewandowsky Th. Linguistisches Wörterbuch. – Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1994. – 415 S.
7. http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3133

Багирова Г.А.

(Махачкала)

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУР ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются сходства и различия в структурах русского и немецкого предложений, выявляются особенности их использования в речи

Ключевые слова*:* *субсистема, структурный центр, валентные свойства, функции*

Основной целью сравнительно-типологического исследования являются выявления сходств и различий в структурах сопоставляемых языков, в способах выражения одних и тех же значений, в первичных и вторичных функциях сопоставимых языковых средств. Целью сопоставительной типологии можно также считать сравнительное описание систем двух и более языков. На этом пути решаются и более частные задачи - сравнительное описание субсистем этих языков: звукового состава, морфологии, синтаксиса, словообразования, лексического состава и др.

При рассмотрении отдельных подсистем наряду с их общей типологической характеристикой производится качественная и количественная оценка составляющих данных подсистем. Так, при описании грамматических подсистем сравниваемых языков каждой из них даётся общая типологическая характеристика по соотношению состава грамматических категорий, сопоставляются их структуры и функции их противочленов. Количественной оценкой можно считать, например, указания на то, что в русском языке категория падежа шестичленная, а в немецком – четырехчленная.

Синтаксис - это компонент системы языка, охватывающий конструируемые семантические и материальные единицы, а также правила их построения и употребления.

Семантические единицы в сравниваемых языках в основном совпадают, что объясняется общими закономерностями отражения действительности сознанием, общими закономерностями мышления. Различия же проявляются в составе их конституентов и в способах связи между ними. Эти различия могут быть вызваны разными причинами. Различия в строении предложений, обозначающих одну и ту же ситуацию, один и тот же факт действительности, могут быть обусловлены многими причинами. Одной из них может быть разный тип общего компонента. Различия в его типе может быть обусловлено разными способами именования одной и той же ситуации, вследствие чего в качестве структурного центра предложения используются слова разных частей речи: *Её пение приятно слушать. - Ihr Singen hört sich angenhm. Этот материал мягок на ощупь. – Dieser Stoff faßt sich weich an.*

Различия проявляются также в выражении побудительности*: Стоять смирно! – Stillgestanden! Доставить его сюда! - Her mit ihm !*

Грамматически господствующие компоненты могут различаться своими валентными свойствами, что соответствующим образом проявляется

в оформлении в предложении: Он отговорил меня от поездки. - *Er hat mir von der Reise abgeraten. Он отсоветовал мне ехать. Er hat mir die Reise aus –geredet.\ Er hat mir abgeraten, zu reisen. Он вошёл в комнату. - Er betrat das Zimmer.\ Er trat in das Zimmer ein.*

Различия в оформлении предложений могут быть обусловлены расхожде- нием в составе фразеологизмов и глагольно-именных сочетаний: *Он истекал кровью - Er blutete stark. Камень покатился - Der Stein fist ins Rollen geraten.*

Различия в структуре предложений наблюдаются при выражении безличности, обобщённоличности и неопределённоличности. В русском языке в безличных предложениях нет слова в именительном падеже:

морозит, светает. В немецких предложениях обязательно присутствует безличное местоимение es: *es friert\ dunkelt\taut.*

Основным способом обобщённоличности в русском языке считается бесподлежащное предложение с глаголом во втором лице множественного числа: *Глядишь и не знаешь - Du siehst und weißt nicht.\ Man sieht und weiß nicht.*

В немецком языке ему соответствует предложение с man или du. В русском языке неопределённоличность выражается в основном в бесподлежащных предложениях с глаголом в третьем лице множественного числа: В соседней комнате громко смеялись.

В немецком языке им соответствуют предложения с man: *Im Zimmer lacht man laut* или бессубъектным пассивом*: Im Zimmer wurde gesungen.*

В обоих языках представлены вторичные безличные конструкции. Но при переводе на другой язык их содержание передаётся предложениями иного структурного типа: *Крышу сорвало ветром.- Das Dach wurde vom Wind weg- gerissen. Мне не спится. - Ich kann nicht einschlafen.*

Следующей причиной различий в структурах русского и немецкого предложений является неупотребительность форм настоящего времени глагола быть в русском языке: *Он студент.\ Er ist Student. Холодно.\ Es ist kalt.* С этим различием связаны весьма частые ошибки в построении немецких предложений. В немецком языке словосложение распространено в большей степени, чем в русском: каменная стена - *Steinmauer, железные ворота – Eisentor.*

Русский и немецкий языки различаются также в плане порядка слов. В немецком языке за глаголом в личной форме в различных типах предложений закреплены определённые места. У русского глагола нет жёсткой закреплённости в определённых позициях в предложении. В повествовательном предложении в немецком языке глагол в личной форме стоит на втором месте. В русском языке место финитума не закреплено: *Поздно он вчера приехал. – Spät ist er gestern gekommen*. То же самое относится и к вопросительным предложениям : *Когда он вчера приехал? - Wann ist er gestern gekommen?*

Типичным для немецкого языка в союзном придаточном предложении

яв ляется порядок слов с финитумом на последнем месте. В русском языке его место не закреплено:… *куда он поедит завтра -..., wohin er morgen fährt*.

В немецком языке существуют рамки трёх типов. Для простого предложения характерна рамка, создаваемая дистанцированием личной формой глагола и отделяемыми приставками: *Er nahm an der Konferez teil*, а также дистанцированием компонентов аналитических глагольно-именных сочетаний: *Er nahm von seinem Freund Abschied*. В придаточных предложениях рамка образуется подчинительным союзом или относительным местоимением и личной формой глагола: *... weil er heute krank ist; ... Schule, in der er studiert.*

В распространённой субстантивной группе рамка образуется существительным и артиклем или артиклевым словом: *der sein Gedicht vortragende Ditchers, viele an der Konferenz teilnehmende Studenten.*

В русском языке тоже можно обнаружить такого рода рамку: Эти проявившие к нам внимание люди.

Основное различие между русским и немецким языком в употреблении отрицания заключается в том, что в немецком литературном языке возможно только одно отрицание, тогда как в русском языке отрицание не может усиливаться употреблением частицы ни или приставки ни-: *Они никогда никому ничего не говорят. – Sie sagen keinem ein Wort.\Sie sagen nie etwas.* Кроме того, употребление отрицания в русском предложении может вызывать изменение падежной формы подлежащего и прямого объекта: *Он был на собрании.\ Его не было на собрании. –Er fehlte in der Versammlung.*

Регулярные различия наблюдаются в той сфере, где в одном из языков представлены конструкции, не имеющие эквивалента в другом языке. Так, в немецком языке представлены конструкции, состоящие из глаголов haben\sein и инфинитива с частицей zu, у которой нет эквивалента в русском языке: *Er ist nicht zu beneiden.- Ему не позавидуешь.*

Нет структурного эквивалента и у немецких сочетаний, состоящих из модального глагола и инфинитива I или II, используемых для выражения предположения. При переводе их на русский язык используются вводные слова: *Er muß schon zu Hause sein. – Он, наверное, уже дома. Es muß schon geregnet haben. – Вероятно, прошёл дождь.* Отсутствует структурный эквивалент у немецких предложений, содержащих аккузатив с инфинитивом: *Ich höre ihn im Zimmer singen. – Я слышу как он поёт в комнате.* При выражении обладателя в русском языке употребляется конструкция с

предлогом у, а в немецком языке – именительный падеж: *У него есть брат. – Er hat einen Bruder. Er besitzt ein schönes Landgut.*

При обозначении деятеля или инструмента в пассивном предложении в русском языке используется творительный падеж, а в немецком языке – предложная конструкция: Книга прочитана мною. – *Das Bild wird von mir gelesen. Картина нарисована красками. - Das Bild wird mit Farben gemalt.*

Литература:

1.Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка.М.1999.

2.Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. – Л., 1973.

3.Гвоздёв А.Н. Современный русский язык., т.2, М.1981.

4.Зеленецкий Г.А., Монахов П.Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков. М., 1983.

5.Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1983.

Баранникова Т.Б

(Махачкала).

О КОНСТАНТНО-ВАРИАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ РАЗРЯДОВ

В статье подчеркивается мысль, что константность семантики лексико-стилистического пласта не только обеспечивает его тождество, но также определяет пределы вариативности: расширение зоны вариативности возможно лишь при условии сохранения константных признаков. В свете этой концепции объяснимым становится развитие межъязыковой стилистической синонимии и варьирование

Ключевые слова: *константность, сопоставительный метод, инвариант, стилистические синонимы*

В процессе применения сопоставительного метода в исследовании стилистических синонимов [Баранникова, 2006] наметилась

целесообразность использования при изучении стилистически маркированной лексики ряда дополнительных приемов, а именно таких, как инвариантно-вариантное моделирование, константно-вариативное членение, лакунарно-концептуальный анализ, количественные подсчеты и другие.

В задачи настоящего доклада входит краткое описание сущностных характеристик такого приема, как константно-вариативное членение и экспликация особенностей его применения при изучении стилистических разрядов словарного состава. Здесь же заметим, что «единственным критерием полезности метода является его способность обнаруживать новые свойства в объекте исследования» и что «метод любого лингвистического направления будет хорош и полезен, если он обладает этой способностью» [Общее языкознание, 1973: 269].

Понятие инварианта-варианта, пришедшее в лингвистику из математики и предполагающее представление об отвлеченной или инвариантной языковой единице, которая реализуется во множестве речевых вариантов, первоначально было разработано применительно к единицам звуковой системы языка – фонемам, а затем распространено практически на все языковые уровни. Под инвариантом стали понимать «то общее, что объективно существует в классе однородных предметов и явлений», «идеальный объект, который может быть использован для изучения общих свойств данного ряда предметов и любого предмета, входящего в этот ряд» [Солнцев 1977: 214-215]. Обозначились и другие признаки инварианта как лингвистического понятия в его противопоставлении варианту: а) более высокая степень отвлеченности, б) целостность: инвариант не является набором общих свойств вариантов, в) дихотомия по линии плана языка / речи.

Как показали другие исследования, применение теории инварианта-варианта связано, вместе с тем, с рядом ограничений. Так, одновременная вариативность формы и значения затрудняет определение инварианта слова и

приводит к выводу, что «инвариант может быть установлен только применительно к одной из сторон знака» [Арутюнова, 1969: 38], в связи с чем инвариант значения следует рассматривать отдельно от инварианта формы. Высказывалось также мнение, что «представление об инварианте-варианте не обладает достаточной объяснительной силой и не может с достаточной гибкостью включить в себя все множество эмпирических возможностей» [Беляевская, 1987: 86-87]. Ввиду данных обстоятельств исследователями выдвигаются иные подходы к описанию вариативности языковых единиц. В частности, предлагается исходить из выделения двух зон: зоны константных и зоны вариативных признаков единицы, характеризующих ее как в плане языка, так и в конкретной реализации в речи, при которой проявляются все константные признаки единицы и часть ее вариативных признаков. Рассмотрение константности-вариативности как модели языковых единиц применительно к фонетическому материалу было осуществлено Г.П. Торсуевым [Торсуев, 1977]. Константно-вариативный подход к изучению значения слова разработан Е.Г. Беляевской. При его обосновании исследователь подчеркивает, что «неверно было бы считать, что константность принадлежит плану языка, в то время как вариативность характеризует план речи: константные признаки противопоставлены вариативным и сосуществуют в одной плоскости» [Беляевская 1987: 87].

Вышеуказанные ограничения, возникающие при использовании инвариантно-вариантного моделирования, обнаруживаются и при сопоставительном изучении семантики рядов стилистических синонимов. Важным ориентиром в приложении константно-вариативного членения к изучению семантики рядов стилистических синонимов послужило высказывание Е.Г. Беляевской о перспективах применения теории константности-вариативности: «возможно рассмотрение константности и вариативности содержательной стороны всех значимых единиц языка, в том числе таких сложных, как предложения, высказывания и текст, и не только

единиц языка, но и целых языковых ярусов и подсистем» [Беляевская 1987: 125].

Данное предположение способствует обозначению концепции о константно-вариативном строении семантики стилистических пластов словарного состава и, соответственно, рядов стилистических синонимов. Наличие константной и вариативной частей семантики лексико-стилистического пласта является обязательным: без константной или без вариативной части лексико-стилистический пласт не может существовать. Ср.: А.М. Котов, предпринявший сопоставление стилистических парадигм таких разноструктурных языков, как китайский и русский, отмечает наличие в китайском языке сугубо письменных средств и отсутствие в нем просторечия [Котов 1988]. С другой стороны, соотношение константных и вариативных признаков может не совпадать как в различных пластах, так и в различных языках. Так, например, отличаются стилистические парадигмы русской и французской лексики: «В русском языке наиболее обособленными от общего лексического фонда являются художественно-поэтическая и специально-терминологическая лексика. Во французском же языке основная линия размежевания проходит между общелитературной и разговорной лексикой. При переходе от бытового к сфере публичного общения (наука, техника, политика, искусство и т.д.) в русском языке мы должны употреблять особую лексику; во французском языке достаточно лишь не использовать разговорно-бытовую лексику» [Гак 1977: 95]. Ср. также: в современном русском языке, по данным Ф.П. Филина, проанализировавшего VII том словаря современного русского литературного языка (в 17 томах), 16,87% из 25% стилистически маркированных слов приходятся на разговорные и просторечные слова; на книжные слова, включая специальную, а также устарелую лексику, – 8,13% [Филин 1979: 21]. По нашим наблюдениям и подсчетам, в лезгинском и других дагестанских языках соотношение иное: 1) разговорная; 2) книжная; 3) поэтическая, 4) просторечная лексика.

Константность семантики лексико-стилистического пласта не только обеспечивает его тождество, но также определяет пределы вариативности: расширение зоны вариативности возможно лишь при условии сохранения константных признаков. В свете этой концепции объяснимым становится развитие межъязыковой стилистической синонимии и варьирование её объема в различных разрядах, а также языках, намечается перспектива дальнейшего сопоставительного исследования лексико-стилистических разрядов языков различных типологий и культурно-исторических традиций.

Литература:

Арутюнова Н.Д. О минимальной единице грамматической системы // Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969.

Баранникова Т.Б.Стилистическая синонимия в лексике разносистемных языков: лезгинского, русского, английского. Автореф. дис. … докт. филол. наук. Махачкала, 2006.

Беляевская Е.Г. Семантика слова. Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. М., 1987.

Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков. М., 1977.

Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. М., 1973.

Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование. М., 1977.

Торсуев Г.П. Константность и вариативность в фонетической системе. М., 1977.

Филин Ф.П. О просторечном и разговорном в русском литературном языке // НДВШ. ФН. 1979.№2.

П. А. Валюшенко

(Калининград)

ИГРА И ВИДЕОЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной работе рассматривается актуальная проблема – мотивация изучения иностранного языка. В качестве способов мотивации рассматриваются игра и видеозанятия. Также проводится анализ понятия «мотивация», приводятся точки

зрения разных исследователей, выявляются отличительные признаки изучаемой категории.

Ключевые слова:*Мотивация, игра, видеозанятия, иностранный язык.*

В настоящее время весьма актуальным является вопрос обучения иностранным языкам в средней школе. Для многих учеников обучение языкам представляет собой трудность в связи с тем, что отсутствует естественная иноязычная среда, способная ускорить процесс обучения.

Данная проблема заставляет искать разнообразные пути и способы, способные поддержать мотивацию у учеников обучаться иностранным языкам, причем обучаться качественно. При этом нужно учитывать, что каждый ученик нуждается в отдельном внимании, индивидуальном походе.

Весьма интересным можно назвать вопрос: «Что же такое мотивация?»

К. Мадсен определяет мотивацию как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение [1].

Согласно толковому словарю Ушакова Д. Н., мотивация представляет собой систему доводов, аргументов в пользу чего-нибудь, мотивировку. Не можем не согласиться с подобными точками зрения [2].

По мнению авторов данной работы, к отличительным признакам мотивации можно отнести направленность, устойчивость, организованность. Мотивация нуждается в постоянной поддержке, непрерывной подпитке, что в очередной раз доказывает необходимость поиска методов, способных вызывать и поддерживать интерес у обучающихся иностранным языкам.

Существуют и довольно широко используются разнообразные способы мотивирования учеников в учебном процессе. В данной работе хотелось бы рассмотреть такие способы, как игра и видеозанятия.

Игра является действенным способом отработки произношения иностранных слов, в результате чего у ученика вырабатывается четкость произношения, а также появляется понимание иностранной речи, ребенок учится уместно употреблять слова в своей речи. Иными словами, происходит активизация накопленных знаний – грамматического и лексического

материала, развиваются навыки устной речи. При этом тренировка в произношении иностранных слов вслух помогает преодолевать страх возможной ошибки, ученик становится более уверенным при выборе необходимых слов, построении предложений.

Немаловажно, что рассматриваемый способ – игра – помогает сделать процесс обучения иностранному языку более увлекательным, не таким скучным и серьезным. И урок может превратиться в увлекательное путешествие по просторам изучаемого языка.

При желании, понимании важности мотивирования ученика и осознании ценности такого метода, как игра, элемент игры можно внести практически в любой вид деятельности на уроке иностранного языка. А это является положительной стороной данного способа.

Естественно, останавливаясь на данном методе, необходимо учитывать некоторые моменты:

— выбор той или иной игры, ее формы, содержания, должен быть обоснованным педагогически;

— необходимо учитывать языковые возможности учеников – количество пройденного материала, уровень усвоенных знаний, чтобы игра не отпугивала, а, наоборот, привлекала, вызывала желание познавать новое;

— в ходе игры должны быть задействованы как можно больше учеников, в результате чего у играющих будет присутствовать систематический интерес к играм;

— большую часть игры, если не всю, следует проводить на иностранном языке, что будет способствовать скорейшему и более глубокому запоминанию информации;

— применение игр должно быть плановым и целесообразным, так как при всех положительных моментах данного способа он не может выступать полноценной заменой систематической учебы;

— содержание игры должно быть выстроено таким образом, чтобы учитывался пройденный материал, закреплялись полученные знания.

Современные учебные издания, предназначенные идя обучения иностранному языку, в настоящее время наполнены информация о странах, где используется данный язык, людях-носителях языка, национальной культуре соответствующих территорий, что можно назвать, несомненно, положительным моментом. Однако более полное представление можно получить, используя видеоресурсы. Поэтому еще один способ, который хотелось бы рассмотреть в контексте данной работы – это видеознятия.

Видеозанятия способны дать ученикам наглядное представление о языковых традициях, представление о жизни тех стран, язык которых изучается. Важно, что при просмотре соответствующей видеозаписи (конечно, если таковая является интересной для смотрящего) у ученика развивается мотивация к дальнейшему совершенствованию собственных навыков, ведь ученик видит, до какого совершенного уровня владения иностранным языком он может дойти.

При выборе данного способа обучения, как и при выборе предыдущего способа, необходимо учитывать определенные моменты.

Так, мотивация ученика, его интерес должны быть вызваны не только интересным сюжетов видеоролика, но и пониманием языка. Из этого следует, что необходимо учитывать языковые возможности учеников.

Внедрение видеофильма в образовательный процесс способствует формированию и развитию различных сторон психической деятельности школьников. Так, во время просмотра в аудитории возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. Данное обстоятельство способствует тому, что ученик, обычно невнимательный, рассеянный, проявляет интерес к показываемому, изучаемому. Прикладывая определенные усилия, ученик увеличивает концентрацию своего внимания, что, несомненно, ведет к более качественному усвоению учебной информации.

Необходимо к положительным сторонам рассматриваемого способа отнести активизацию различных каналов поступления информации –

зрительной, слуховой, моторной, что благотворно влияет на процесс усвоения учебного материала.

Таким образом, по мнению авторов, можно утверждать, что мотивация учеников является необходимым элементом в процессе обучения иностранным языкам. В ходе обучения необходимо это учитывать, и, как следствие, применять целесообразные способы, направленные на более качественное запоминание и усвоение информации. На помощь при этом могут прийти такие способы, как игра и видеозанятия.

Литература:

1. K. Madsen, 1959
2. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка URL: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-30247.htm Дата обращения: 12.08.2016

Гаджиева Г.М

(Шицзячжуань)

Хайбулаева А.М.

(Махачкала)

КОНЦЕПЦИЯ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ ЛАКУН В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Понятие лакуны хорошо известно в лингвокультурологии, однако представляет проблему не только этой дисциплины, но и проблему переводоведения. В последнем понятие лакуны практически не разработано. В статье ставится задача выяснить причины этого и сопоставить культурологический и переводоведческий подходы к исследованию лакун.

Ключевые слова*: перевод; лакуна; безэквивалентная лексика; китайский язык; элиминирование лакун.*

Как известно, в лексике любого языка в соответствии со системой которую она образует, каждое слово, а также, каждое понятие занимают в ней определенное место, очерченое отношениями к другим словам и понятиям данного языка. «Сам характер вычленения конкретных звеньев

реального мира, их группировки, а также передачи в другом языке зависит от присутствия в исходном языке соответствующих наименований» [Горелов 2008]. И в этом плане в процессе перевода с одного языка на другой вполне естественно возникает проблема лексической лакунарности. «Лакуна - лингвокультурный феномен, затрудняющий понимание между участниками любого вида коммуникации, в частности понимание разных народов в процессе межкультурной коммуникации» [Горелов 2008]. «Лакуна возникает всегда в тот момент, когда определенные места в кодах культур или языков не покрываются полностью, когда трансфер знака из одной культуры в другую оказывается невозможным или частично возможным» [Горелов 1984]. «Характерная черта безэквивалентных слов или лакун – это их непереводимость на другие языки с помощью постоянного соответствия, их несоотнесённость с некоторым словом другого языка» [Быкова 1984.].

Лакуны или безэквивалентная лексика являются ощутимым препятствием взаимопонимания представителей разных культур. Практика межкультурной коммуникации свидетельствует о наличии разнообразных способов преодоления трудностей создаваемых национально-специфическими и языковыми различиями контактирующих культур. Преодоление этих трудностей называется элиминированием лакун.

Особый интерес в плане элиминирования лакун представляет китайский язык. Во-первых, следует отметить, что китайский язык по своей структуре относится к группе изолирующих языков, где слово сходно основе (корню). Поэтому одно и то же слово китайского языка может одновременно принадлежать к различным частям речи. Например, слово 贿 hui может выступать и в роли глагола со значением «дать взятку», и в роли существительного со значением «взятка», «мзда». Кроме того, один иероглиф может обладать широким семантическим значением, что приводит к многовариантности толкования того или иного слова/иероглифа в зависимости от контекста. Во-вторых, благодаря наличию в китайском языке

специфических словообразовательных моделей, одна и та же лексема одновременно может выступать и в роли словосочетания.

С этой точки зрения проблема элиминирования лакун китайского языка в сопоставлении с русским представляется несколько более сложной, чем, к примеру, сопоставление лакун европейских языков. Однако сопоставительный анализ лексических слоев китайского и русского языков позволяет утверждать, что в китайском языке по отношению к русскому можно выделить три большие группы межъязыковых лакун, а именно: лексические, этнографические и интеркультурные лакуны.

Лексическими лакунами можно считать слова/понятия, не обладающие своего однословного наименования в переводящем языке. При этом сам предмет или явление существует в обеих культурах, но они в силу культурно-исторических причин остаются неназванными. Например, лакуна в русском языке будут такие китайские слова, как 姥姥 laolao бабушка со стороны матери, 奶奶 nainai бабушка со стороны отца, 弟弟 didi младший брат, 哥哥 gege старший брат, 祖孙zusun дедушка (бабушка).

Этнографические лакуны связаны с отражением в лексике жизни общества во всех его аспектах. К этому типу лакун относятся реалии китайской культуры, нехарактерные для русского языка. Например, китайские слова 安家费 anjiafei, 月饼 yuebing, 炕 kang не имеют прямых эквивалентов в русском языке в виде слов или устойчивых словосочетаний, но могут быть переведены свободными словосочетаниями в описательной форме: «пособие на переезд и обзаведение хозяйством; пособие на содержание семьи», «китайская лепёшка с начинкой к празднику осени», «китайская печка-лежанка». Существование таких лакун обусловлено существованием различающейся экстралингвистической реальности.

Интеркультурные лакуны связаны с теми культурными явлениями и традициями, которые присущи только данному народу. К этому типу лакун

относятся как слова, обозначающие те или иные явления и предметы, так и целые словооочетания и фразеологизмы, отражающие в себе национальную культурную специфику народа и уходящие корнями в глубокую историю. К интеркультурным лакунам можно отнести, например, слова 八字 bazi «бацзы» - год, месяц, день и час рождения человека, представленные в 8 знаках десятеричного, которые служили гороскопом; 八卦 bagua «восемь триграмм» - комплекс символических знаков для гадания, а также чэнъюи 刻舟求剑 kezhouqiujian «делать зарубки на лодке, чтобы найти меч». Как видно из последнего примера, такой тип лакун требует хорошего знания истории и культуры страны. Без прояснения соответствующей обстановки такие лакуны, а точнее вкладываемый в них смысл, зачастую могут остаться непонятыми.

Язык, будучи тесно связанным с жизнью общества, отражает его социальную, экономическую и политическую жизнь. По мере развития общества язык обогащается новыми понятиями, терминами. Каждая отдельно взятая социальная система имеет свои особенности развития, которые незамедлительно отражаются на лексическом составе языка. Единицы, входящие в лексическую группу, описывающие процессы и явления, характерные только для определенной, конкретно взятой социальной системы, называются лакунарными или безэквивалентными.

Основных трудностей передачи лакун при переводе две:

1) отсутствие аналога в связи с отсутствием у носителей этого языка обозначаемого объекта.

2) необходимость наряду с предметным значением (семантикой) реалии передать и колорит (коннотацию) - ее национальную и историческую окраску.

Для элиминирования лакун применяется заполнение, т.е. процесс раскрытия смысла некоторого понятия (слова), принадлежащего чужой для

реципиента культуре. Заполнение может быть различной глубины, что зависит от характера элиминируемой лакуны, от типа текста, в котором лакуна существует.

Итак, причины возникновения лакунарных единиц могут быть обусловлены социальными, экономическими и политическими процессами, происходящими в обществе. В то же время они могут зависеть от особенностей грамматической и фонетической системы языка. Они пронизывают все группы слов и представляют благодатный материал для исследования.

Литература:

1. Быкова Г.В. Лакунарность в лексической системе русского языка. - Благовещенск, 1998 г.

2. Васильев К.В. Истоки китайской цивилизации. М.: Издательская фирма “Восточная литература” РАН, 1998.-641с.

3. Васильев Л.С. История Востока. М.: Дрофа, 2003.

4. Васильев Л.С. Некоторые особенности системы мышления, поведения и психологии в традиционном Китае// Китай: традиции и современность. Сборник статей. М.: Гл. ред. вост. лит-ры изд-ва “Наука”, 2010. с. 82.

5. Воробьев.В.В. Лингвокультурология: учебное пособие. М,: Издательсство РУДН, 2006. с.74-96.

6. Горелов В.И. Лексикология китайского языка. Учеб. пособ. — М.: Просвещение, 1984.

7. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка. М.: Просвещение 2008.

М.Ф. Гаджиева

(Махачкала)

СЕМАНТИКА ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «HERZ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье приводятся основные тематические группы фразеологизмов с соматизмом «Herz». Анализируемые ФЕ распределяются на группы на основании участия различных сем лексемы «Herz» в формировании фразеологических единиц и характера произошедшего семантического сдвига.

Ключевые слова: *фразеологизм, соматизм, семантическая структура.*

Фразеологизмы с соматическим компонентом присутствуют в процессе коммуникации многих народов и представляют собой один из древнейших слоёв в лексике различных языков, составляя образную основу многочисленных фразеологизмов. Лингвисты указывают на то, что высокая способность названий частей тела человека метафоризироваться является наиболее продуктивным фактором появления соматических фразеологизмов [Данилов и др. 1986: 83-85].

Тематическое многообразие ФЕ, включающие соматизмы, зависит, прежде всего, от функции и важности того или иного органа в жизни человека. Новое употребление слов-соматизмов связано с символизацией тех или иных денотатов. Лексема «Herz» символизирует центр человека, как биологический, так и духовный и психологический [Преснякова 2009: 8]. Сердце – это орган с символикой чувств, переживаний, настроений.

Активность соматизмов в образовании устойчивых фраз также зависит от их семантики. Многозначные соматизмы обладают наибольшей активностью. Со всеми значениями существительного *«Herz»* имеются фразеологические единицы, которые образуются в результате метафорического или метанимического переосмысления свободных словосочетаний.

Однако, сам факт присутствия лексемы *«Herz»* в составе той или иной ФЕ еще не является доказательством участия значений данной единицы в значении всей фразеологической единицы. В том случае, когда мы имеем дело с полным переосмыслением значения свободного словосочетания, лежащего в основе фразеологического единства, можно говорить о нейтрализации собственно лексического значения лексемы *«Herz»*. Анализ выявленных ФЕ с компонентом показал, что таких примеров очень немного. Этот факт говорит о высокой способности лексемы *«Herz»* мотивировать фразеологизм, участвовать в процессах переосмысления, семантического сдвига.

Чтобы отчетливо представить себе процесс формирования данных ФЕ, покажем это на примерах. Для этого все ФЕ со словом *«Herz»* были распределены по лексико-семантическим группам, критерием для чего выступило объединение ряда оборотов внутри рассматриваемого фразеологического ядра, вокруг определенного аспекта семантической структуры знаменательной лексемы, то есть компонента *«Herz»*.

Для начала рассмотрим семантическую структуру лексической единицы *«Herz»:*

1. *beim Menschen und bei verschiedenen Tieren das zentrale Organ, das durch abwechselndes Zusammenziehen und Ausdehnen den Blutkreislauf in Bewegung hält.*
2. *gedachtes Zentrum der Gefühle, Sitz der Seele*
3. *Ehrlichkeit, Überzeugung*
4. *Gefühl*
5. *Liebe, Zuneinung*
6. *Mitgefühl, Güte*
7. *Freude*
8. *Kummer*
9. *Mut*
10. *Aufrichtigkeit*
11. *Mensch, zu dem eine starke gefühlsmäßige Bindung besteht* [Wahrig 1997: 468].

Рассмотрим некоторые примеры:

1. sein Herz auscshütten

2. j-m schlägt das Herz höher

5. <u>das Herz dreht</u> sich j-m im Leibe <u>herum</u>

4. j-n ins Herz treffen

5. sich (D) eine Last vom Herzen wälzen

6. sich ein Herz fassen

7. aus seinem Herzen keine Mördergrube machen

8. das Herz rutscht j-m in die Hosen

Семы, актуализированные при образовании фразеологических единиц, развиваются во фразеосемы. Фразеосема — это сема, развиваемая словом в пределах ФЕ. Фразеосема определяет план содержания фразеологической единицы [Новиков 2003: 459].

Другим критерием может стать направление и характер семантического сдвига, произошедшего в процессе образования фразеологизма.

Теперь распределим анализируемые ФЕ на группы, исходя из легшей в их основу в процессе формирования фразеосемы и характера произошедшего семантического сдвига.

I. *«Herz»* в значении органа человека, который непосредственно реагирует на эмоции:

1. изменение фразеосемы в направлении приобретения семантикой фразеологического оборота оценочного характера и экспрессивности: а) значение «волноваться», причем оцениваемое положительно: *j-m schlägt das Herz höher* «кто-л. испытывает большой душевный подъем, воодушевление»: Die Herzen der jugendlichen Besucher schlugen höher, als die Popgruppe aus England angesagt wurde [Duden] «Сердца молодых посетителей забились быстрее, когда объявили о поп-группе из Англии»; б) значение «волноваться» из-за чего-л. неприятного: *das Herz dreht sich j-m im Leibe herum* «у кого-л. сердце перевертывается»: Mir dreht sich das Herz im Leibe herum, wenn ich an das Schicksal dieser Kinder denke «У меня сердце перевертывается, когда я думаю о судьбе этих детей»;

2. Изменение фразеосемы в составе фразеологического единства в направлении большей экспрессивности, эмоциональной окрашенности:

а) значение «задеть кого-л.», например: *j-n ins Herz treffen* «разбить/поразить/ ранить кого-л. в самое сердце»*: Die Nachrichten vom Erdbeben in Assisi haben nicht nur Italien, sondern alle franziskanischen Christen der Welt ins Herz getroffen* [Duden] «Новости о землетрясении в Асиси поразили не только всю Италию, но и францисканских христиан в мире».

II. *«Herz»* в значении «душа»: 1. изменение фразеосемы в направлении оценочности», большой экспрессивности: а) значение «хладнокровный»: *j-m sein Herz ausschütten* «к.-л. излить душу»: Ich habe meinem Frend vor ein paar Tagen mein Herz ausgeschüttet. Alles, was mich bedrückt und traurig macht, habe ich in einen langen Brief geschrieben…[Эйвадис] «Несколько дней назад я излил своему другу душу. Все, что меня угнетает и печалит, я изложил в письме…»;

2. изменение фразеосемы в составе фразеологического единства в направлении большей экспрессивности, эмоциональной окрашенности: *sich (D) eine Last vom Herzen wälzen* «сбросить камень с души»: Meine Operation ist richtig gut verlaufen, und du kannst dir sicher vorstellen, dass mir eine Last vom Herzen *wälzte* …[Эйвадис] «Моя операция прошла довольно хорошо, и ты можешь себе представить, какой камень я сбросил с души».

III. «Herz» в значении «смелость»: 1. изменение фразеосемы в направлении и оценочности, и большей экспрессивности: а) значение «испугаться»: *das Herz rutscht j-m in die Hosen* «у кого-л. душа уходит в пятки»: *Als Ole im Schwimmbad obenauf dem Fünfmeterturm stand, rutschte ihm vor Angst das Herz in die Hose* [Эйвадис] «Когда Оле стоял наверху пятиметровой вышки, душа у него ушла в пятки от страха.».

2. изменение фразеосемы в составе фразеологического единства в направлении большей экспрессивности, эмоциональной окрашенности: а) значение «собраться с духом», «решиться»: *«sich ein Herz fassen»*: набраться смелости, собраться с духом»: Eines Nachts, als

Frau Scholl ellein zu Hause war, hörte sie Schritte…wurde es ihr unheimlich, es konnte schliesslich ein Einbrecher sein. Da fasste sie sich ein Herz, nahm die Pistole ihres Mannes… [Эйвадис]. «Однажды ночью, когда фрау Шолль была одна дома, она вдруг услышала шаги…ей стало тревожно, в конце концов, это мог быть грабитель. Тогда она собралась с духом, взяла пистолет своего мужа…».

IV. Случаи полного переосмысления значения знаменательного компонента *«Herz»* в составе фразеологического единства: *aus seinem Herzen keine Mördergrube machen* «не скрывать своих чувств и мыслей»: Darin (= im Tagebuch) hatte ich aus meinem Herzen keine Mördergrube gemacht und meine geheimsten Gedanken ... niedergelegt [Duden] «В нем (=в дневнике) я не скрывал своих чувств и изложил самые заветные мысли».

Таким образом, эти немногие примеры иллюстрируют, на наш взгляд, основные группы, которые можно выделить на основания участия различных сем лексемы «Herz» в формировании фразеологических единиц.

Литература:

1. Данилов В.С., Куницкая Н.В. Образование соматических фразеологизмов на основе семантических сдвигов составляющих компонентов // Современные проблемы романистики: функциональная семантика. Калинин, 1986.

2. Новиков Л.А. Семантическое поле // Русский язык: Энциклопедия. Москва, 2003.

2. Преснякова Н.А. Вместилища чувств: соматические метафоры в русском и английском языках // Вестник Новгородского гос. ун-та. №52. 2009. С. 62-64.

3. Эйвадис Р.С. Русско-немецкий словарь идиоматических выражений для переводчиков [Электронный ресурс]. 2008. URL: http://ru.calameo.com/read/0001928642b66b91606a1

4. Duden. Redewendungen.Wörterbuch der deutschen Idiomatik [Электронный ресурс]. URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/Herz

5. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch: in 6 Bänden. München, 1980. 805 S.

Гаджиева Д.А.

(Махачкала)

СТРУКТУРНО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СУБСТАНТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ В НЕМЕЦКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Данная статья посвящена способам образования современной компьютерной терминологии и рассматриваются некоторые структурно-морфологические особенности субстантивных композитов.

Ключевые слова: *композиты, словообразование, терминология, компоненты, символика, символы.*

Изучение композитов в немецком языке уже давно привлекает внимание германистов, так как этот вид словообразования является очень популярным в немецком языке. В данной статье речь пойдет о композитах в компьютерной терминологии, которая представляет собой относительно новый пласт лексики в немецком языке.

Словосложение удовлетворяет потребность научного стиля в экономном, лаконичном изложении. Употребление одного слова вместо нескольких чередующихся лексем приводит к столь важной для научного стиля концентрации информации.

Преобладающим типом сложных слов являются двухкомпонентные и трехкомпонентные существительные, как например, die Universalleitung, die Informationsverdichtung, die Telekommunikation, der Internetunterricht, die Schwarz – Rot – Schreibung, die Datenverarbeitungsanlage и т.д.

Имеют место также 4-х, 5-и и 6-компонентные композиты. Большинство композитов не имеют специальных соединительных морфем, как например: das Mehrkanalsystem, das Magnetbandspeichersteuergerät, die Zwillingsbandtransporteinrichtung.

Существуют композиты, имеющие морфемы -s-, -n-: die Ausgangsroutine, das Entwicklungssystem, der Operatioskode и т.д.

Для облегчения обозримости и восприятия компоненты многосоставных композитов зачастую соединяются посредством дефиса,

образуя при этом иногда близкие по способу образования к «сдвигам», например, das Siemens – Mikrocomputer – Entwicklungssystem, der Acht-vier-zwie-eins Kode.

Чаще всего в современной компьютерной терминологии встречаются модели, в которых сочетаются именные основы. Но репрезентативными являются также модели, сочетающие именные основы с прилагательными, например: das Normalpapier, die Schwarz – Ror – Schreibung; модели с глагольными основами: die Muss – Anweisung, der Abfühl-Schreibkorb; с числительными: die Elferzelle, das Hunderttausendbündel; наречиями: der Nur-Lese-Speicher, der Nein-Fall и др.

Одной из специфической особенностей образования компьютерных терминов является использование символики, куда входят разного рода обозначения с помощью букв латинского или греческого алфавитов, условные знаки, формулы, элементы математической символики - знаки, скобки и т.п., как например: das (m+0) – Adreßsystem - m – адресная система адресации команд или der Eingang - F+F – входной триггер. Свободное употребление в композитах цифр и чисел является одной из отличительных свойств компьютерной терминологии. При этом используют арабские и римские цифры, целые и дробные числа типа: die 3fach-Schriftart, die x/ 20-Empfehkung, die 5,25-Zoll-Laufwerk и т.д.

Исследование словообразования компьютерной лексики показывает, что имени существительному здесь уделяется особое место. Номинативные функции существительного, которые заключаются в назывании конкретных и абстрактных реалий, в обращенности к сущностям, воспринимаемым как предметные, делают его особенно важным для языка науки и техники.

Для немецкой компьютерной терминологии характерно относительно свободное словообразование. Это проявляется в том, что ограничения, накладываемые на образование композитов в целом, имеющие под собой фонетические, грамматические, логико-синтаксические причины, частично снимаются в терминологическом пласте компьютерной лексики. Примером

этого может служить длина композитов, а также использование в терминах нетипичных элементов: символики, в число которых входят разного рода обозначения с помощью букв латинского или греческого алфавитов, условных знаков, цифр, формул и т.д.

Таким образом, словообразование в немецкой компьютерной терминологии подчиняется общим правилам словообразования немецкого языка, и в то же время имеет свои особенности, специфику, которые в определенной степени отображают черты современного развития немецкого языка.

Гаджиева Д.А.

(Махачкала)

О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматриваются некоторые из основных принципов организации внеклассной работы в школе, без соблюдения которых невозможен тот эффект от проведения внеклассной работы, необходимый для достижения поставленных перед учителем задач.

Ключевые слова*: принцип, внеурочная работа, межпредметные связи, возрастные особенности, .языковая подготовка*

В наше время, когда наблюдается новый всплеск к изучению иностранных языков, учителями иностранных языков школ и методистами обсуждаются новые методики и формы различных видов занятий, способствующие не только успешному усвоению прорабатываемого на уроках иностранного языка того или иного материала, но и стимулированию интереса и творческого подхода к изучению иностранных языков. В этой связи учителя иностранных языков вновь обратились к такой важной форме внеурочной деятельности, как внеклассная работа по иностранному языку в школе.

Внеклассная работа по иностранному языку – это целая система организационных форм и видов внеурочной деятельности, которые тесно связаны между собой общими целями и задачами. Здесь очень важно учитывать соответствие различных возрастных этапов и этапов овладения иноязычной коммуникативной деятельностью, а также общий уровень языковой подготовки учащихся и их психофизиологические особенности.

В процессе проведения внеклассной работы по иностранному языку следует учитывать тот факт, что она дает эффект только в том случае, если каждое ее мероприятие органически вписывается в учебно-воспитательный процесс. Общеизвестным фактором является то, что внеклассная работа проводится под руководством учителя. Постановка и реализация целей внеклассной работы определяются прежде всего личностью самого учителя, уровнем его педагогического мастерства. Его руководящая роль в проведении внеклассной работы состоит в том, чтобы оказать помощь учащимся в подборе нужного материала, помочь учащимся проявлять собственную творческую инициативу. Конечно же, внеклассная работа должна быть связана с текущим учебным материалом. Она должна быть вспомогательным средством по отношению к уроку. В большей мере способствует закреплению того материала, который изучается на уроках немецкого языка, дополняет его и дает возможность учащимся реализовать свои знания.

Таким образом, внеклассная работа, являясь частью целостного учебно-воспитательного процесса, вносит большой вклад в реализацию практических, воспитательных, образовательных и развивающих возможностей этого предмета.

Важным условием организации внеклассной работы в школе является соблюдение основных принципов ее организации. Разберем наиболее значимые из них.

Одним их важных принципов в организации внеклассной работы является прежде всего добровольное целенаправленное участие в ней учеников. В случае несовпадения внеклассной работы по предмету с целями учащихся, отсутствия у них мотивов деятельности вся система оказывается формальной, так как она не воздействует на них должным образом.

Важным принципом организации внеклассной работы в школе является также принцип связи с жизнью и коммуникативной ответственностью. Здесь речь идет о регулярном ознакомлении учащихся с актуальными событиями в жизни нашей страны и за рубежом, обсуждение важных политических событий, подготовка и проведение тематических вечеров, фестивалей и т.п.; включение материалов на иностранном языке в общешкольные мероприятия; Большое значение для стимулирования коммуникативной активности имеет не только разнообразие видов деятельности, но и ее содержательная сторона. Использование нового материала, их познавательная ценность вызывают у учеников потребность в общении, что повышает его качественный уровень. Отбирая языковой и речевой материал для внеклассной работы, следует руководствоваться непременно возрастными особенностями учащихся.

Для проведения внеклассной работы по иностранному языку в школе следует соблюдать также принцип учета языковой подготовленности учащихся и преемственности с уроками иностранного языка. Преемственность между урочной и внеурочной работой не только стимулирует деятельность учащихся за счет повышения готовности участвовать в ней, но и объединяет мотивы учебной и вне учебной деятельности, дает возможности применения знаний на практике, развивать умения и навыки по близкой к изучаемой по программе темам. Результатом соблюдения преемственности является совершенствование и закрепление полученных на уроке знаний и формирование потребности в общении вне урока.

Значение другого принципа, а именно принципа межпредметных связей в подготовке и проведении внеклассной работы по иностранному языку, обусловлено единством конечной цели всего учебного процесса и формирования всесторонне – развитой личности, поэтому внеклассная работа по иностранному языку должна проводится не изолировано, а в тесной взаимосвязи с другими учебными предметами. Особое значение межпредметные связи приобретают в старших классах, так как этапы в жизни и деятельности школьников характеризуются широтой и многообразием познавательных интересов.

Среди различных принципов организации внеклассной работы в школе наиболее эффективным для разнообразия данного вида вне урочной работы является принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм внеклассной работы. Подготовка коллективных мероприятий включает групповые и индивидуальные формы работы с учащимися. Группы, сплоченные общностью интересов и стремлений, взаимными симпатиями, ответственными поручениями, участвуют вместе в оформлении, готовят концертные номера, выпускают стенгазеты, участвуют в подборе тематического материала и т.п. В организации групповых видов деятельности во внеклассной работе необходимо учитывать, что иногда творческая активность учащихся зависит не от признания его всем коллективом, а от симпатий его близких друзей, в поддержке которых он заинтересован. В связи с этим одним из путей формирования групп во внеклассной работе является предоставление учащимся свободы выбора партнеров.

Все вышеназванные принципы взаимодействуют друг с другом. В этом проявляется и в этом проявляется их системный основопологающий характер и от этого зависит эффективность и результативность внеклассной работы по иностранному языку.

Гаджикеримова Г.
Курбетова Р.Ф.
(Махачкала)

ФОНОМОРФОЛОГИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются варианты существительных немецкого языка, связанные с колебаниями в роде и объясняется неустойчивый характер некоторых родовых вариантов.

Ключевые слова*: фономорфологический, вариантность, словоизменение, категория рода.*

Взаимодействие лексических единиц в рамках словарного состава, языковые контакты, тенденция к консервации остаточных словоформ, использование лексики носителями языка приводят к морфологическим модификациям слов. Следует подчеркнуть, что это взаимодействие нормы и вариантности носит постоянный характер, если вытесняются одни варианты слов, появляются другие. Процесс варьирования происходит непрерывно, затрагивая самые различные особенности слов.

Среди фономорфологических вариантов слова выделяется определенная группа вариантов существительных, различающихся в грамматическом роде. Для существительных немецкого языка важную роль играют здесь так называемые внешние средства выражения этой категории, прежде всего артикль, т.е. род маркируется в первую очередь раздельнооформленно. Артикль выявляет род существительных, но не предопределяет его, он служит внешней приметой распределения их по родам, поэтому родовые варианты существительных связаны в значительной мере с колебаниями в употреблении артиклей при одном и том же существительном (мужской / средний род). Это морфологические варианты аналитического типа. Ср.: *der Bereich / das Bereich; поэт. der Pfühl / das Pfühl; der Schemen / das Schemen; das Schrot / der Schrot; der Sims / das Sims; разг.-фам. der Trampel / das Trampel; der Nagelort / das Nagelort.*

Отмечаются региональные колебания в роде. *Ср.. ср.-нем. der Kärppel / das Kärppel; das Liter / разг. австр., швейц. der Liter; das Taxi / тж. der Taxi швейц.; диал. der Schmer / das Schmer; диал. der Zeck / das Zeck.*

Особенно многочисленны группы родовых вариантов у заимствованных слов, среди них часто встречаются термины. Ср.: *das Ar / der Ar, das Barometer греч. / der Barometer устарев.; das Biskuit фр. / der Biskuit; der Bumerang австрал. / das Bumerang; der Gong малайск. / das Gong; das Gulasch венг. / der Gulasch; der Meteor греч. / das Meteor; der Kompromiß.лат. / das Kompromiß; der Lasso исп. / das Lasso; das Match англ, / der Match; der Plaid кельт.-англ. / das Plaid; der Pyjama перс.-англ. / das Pyjama, der Traktat лат. / das Traktat; der Katapult лат. / das Katapult.*

Категория рода, как правило, выражается в немецком языке аналитически, в сочетании с определенным артиклем (неопределенным артиклем в формальном отношении не всегда позволяет определить род существительного мужской или средний, если оно стоит в именительном падеже, например *ein Land и ein Staat,* в этих случаях важна вся парадигма. Грамматическую информацию дают окружающие словоформу существительного другие словоформы, т.е. категория рода выявляется синтагматически).

Род существительных испытывал колебания в диахронии. Например: *die Matratze* арабского происхождения, в XIII в. оно имело две родовых формы (муж. и ср.р.), под влиянием ит. *matrassa* развился и закрепился женский род. В современную эпоху слова тоже развиваются, что вызывает их вариантность в роде. Особенно часты случаи колебания в роде у слов, заимствованных из других языков. Как известно, в процессе заимствования род слов порою изменяется по сравнению с языком-источником.

В немецком языке существительные *Niveau, Genie, Repertoir* и многие другие являются словами среднего рода в отличие от французского языка, где они выступают как лексемы мужского рода. Слова *Dutzend, Patent* — среднего рода, *Trupp* — мужского рода, во французском языке они относятся

к женскому роду. Процесс заимствования существенно влияет на колебания в роде. Грамматическая аналогия играет важную роль. Существительное *Entgelt* было мужского рода до конца XVIII в. (*der Entgelt*).По аналогии с *das Geld* оно стало функционировать как слово среднего рода (*das Entgelt*). Вариант мужского рода почти вышел из употребления, он изредка встречается в канцелярских документах, но признан устаревшим.

Действие грамматической аналогии проявляется и в других случаях, особенно, когда речь идет о заимствованиях. Существительное *Filter* латинского происхождения, в языке-источнике оно среднего рода (*filtrum),* поэтому и в немецком языке оно было поначалу среднего рода. Однако сказалось влияние немецких существительных группы *nomina instrumenti (der Bohrer, der Reiniger, der Kühler)*, в результате появился вариант мужского рода, который стал общеупотребительным; в терминологии часто используется вариант среднего рода, о чем свидетельствуют некоторые сложные термины. Ср.: *der Kaffeefilter, das Lichtfilter, das Luftfilter, das Drehfilter*.

Существительное *Restaurant* имеет мужской род во французском языке, в немецкий язык оно заимствовалось как лексема среднего рода по аналогии с немецким das Gasthaus. Существительные *Etage Gruppe, Garage* во французском языке характеризуются мужским родом, однако в немецком языке существительные с финалью -е- *(Biene, Hölie, Seife)* являются словами женского рода, и данные заимствования вошли в немецкий язык как лексемы женского рода; здесь имела место другая аналогия. Приведенные факты призваны показать, что аналогия в отдельных случаях играет решающую роль и нейтрализует или даже предотвращает вариантность.

Основная масса родовых вариантов распространена среди слов иноязычного происхождения и в терминологической лексике немецкого языка. Многие из них отличаются акцентными особенностями, разным количеством фонем и разными формами множественного числа. Функционально-стилевые различия обнаруживает лишь небольшая часть

вариантов данного типа; чаще отмечаются региональные и регионально-национальные особенности Редко противопоставляются родовые варианты как современные и устаревшие: *die Angel — устар. der Angel*.

Неустойчивый характер некоторых родовых вариантов находит свое выражение в лексикографии: в одних словарях представлены родовые варианты конкретного слова, в других – они отсутствуют, то же слово зафиксировано в одной родовой форме.

Фономорфологические варианты касаются изменений в формах слова и в фонемном составе при сохранении тождества слова. Причем нередко они переплетаются со словоизменением, когда речь идет о колебаниях между средним и женским родом или мужским и женским, или о триаде — мужской род, женский род, средний род, с формами числа, а также с акцентными колебаниями. такие варианты касаются самых разных лексических единиц: нейтральных, со стилевой окраской, региональных, слов терминологического характера, заимствований.

В тех случаях, когда варьирование имеет место среди существительных женского и мужского или среднего рода, то оно часто сопряжено с некоторым различием в фонемном составе и, конечно с разным словоизменением. В результате возникают комбинированные фономорфологические варианты аналитического типа.

В немецком языке преобладают фономорфологические варианты с различиями в мужском, среднем и женском роде, что влечет за собой также различия в словоизменении и часто в образовании форм множественного числа. Ср.: *der Haspen(-) / die Haspe(-n); der Ritz(-e) /die Ritze(-n); die Stapfe(-n) / der Stapfen (-) / der Stapf (-en); Strieme(-n) / der Striemen (-); die Zacke(-n) / der Zacken (-); die Knolle(-n) / der Knollen (-)*. В этой группе тоже есть регионализмы. Ср.: *die Stolle(-n) ср.-нем., сев.-нем. / die Stollen (-) ю.-нем., австр., швейц.; das Omelett(-s, -e) фр. / die Omelette(-n) диал. австр., швейц.; с.-нем., разг. die Stake(-n) / der Staken (-) разг. ; der Schneid / die Schneide ю.-нем., австр.*

Как видно из примеров, среди региональных вариантов есть и стилистически маркированные варианты; встречаются лексические единицы иноязычного происхождения. У многих заимствованных слов наблюдаются родовые варианты. Ср.: *der Ambra араб. -um / die Ambra / das Ambra; die Crew англ.- / der Crew; die Elastik(-en) лат. / das Elastlk (-S); das Initial (-e) лат. / die Initiale (-en).*

Таким образом, фономорфологические варианты в большинстве своем носят комбинированный характер, они существуют сред слов разных лексических пластов, но в целом не очень многочисленны, насчитывают до нескольких десятков лексических единиц.

Литература:

1. Der Groβe Duden. Wörterbuch und Leitfaden der deutschen Rechtschreibung. Leipzig, 1990.

2. Москальская О.И. Вариантность и дифференциация в лексике литературного немецкого языка. – В кн.: Норма и социальная дифференциация языка. М., 1969.

3. Семантическое и формальное варьирование./ Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1979.

Гарунова Э.А.
Ибрагимова Г. Х.
(Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Автор доказывает, что современный образовательный процесс уже невозможен без применения информационно-коммуникационных технологий. В статье показываются преимущества инновационных технологий. Компьютер способствует развитию познавательной активности и становлению ученика как субъекта учебной деятельности, значительно облегчает поиск новой информации.

Ключевые слова: *блог, электронные учебные пособия, Интернет*

С начала XXI века информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) занимают все более значительное место в процессе обучения иностранному языку в школе, особенно в старших классах.

Методика обучения с помощью ИКТ — постоянно развивающееся явление, нуждающееся в дальнейшем изучении и анализе. В настоящее время компьютер прочно вошел во все сферы жизни и деятельности общества. Современные учащиеся воспринимают его так же естественно, как простейшие бытовые приборы. Для многих из них гораздо проще работать с клавиатурой и дисплеем, чем с ручкой и бумагой.

Среди различных средств обучения, которые применяются в настоящее время в образовательных учреждениях, особого внимания заслуживают электронные интерактивные доски. Такая доска предназначена для отображения графических и текстовых файлов, а также видеоматериалов, работа с ними, ведение электронного протокола урока или лекции. С помощью такой доски учитель имеет возможность наглядно демонстрировать ученикам презентации, мультимедийные программы, а ученики, в свою очередь, могут выходить к доске, делать какие-либо записи, управлять курсором и т.д.

Все чаще находит отражение в образовательном процессе такое понятие, как блог. Блог представляет собой онлайн дневник, предназначенный для прочтения и комментирования другими пользователями Интернета. Основное содержимое такого сайта составляют регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. На своем блоге учителя выставляют различные файлы образовательного характера, тесты, видео- и аудиозаписи, статьи, ссылки на интересные сайты.

Эффективным средством реализации разноуровневого подхода и индивидуализации обучения иностранным языкам является использование электронных учебных пособий. Электронное пособие экономит время, позволяя обходиться без словаря. Гиперссылки помогают не просто перевести слово, а более подробно раскрывают понятие, давая материал справочного характера.

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютеры наилучшим образом вписываются в структуру учебного

процесса. Компьютеры могут воспринимать новую информацию, определенным образом обрабатывать её, могут запоминать необходимые данные, воспроизводить движущиеся изображения, контролировать работу таких технических средств обучения, как синтезаторы речи, видеомагнитофоны, магнитофоны.

Применение компьютеров на уроках английского языка значительно превышает интенсивность учебного процесса. Сейчас имеется большое разнообразие современных мультимедийных программ, где можно найти достаточно упражнений для учащихся всех возрастов и разных знаний.

Подкасты на английском – отличный способ не только повысить свои языковые навыки, но и узнать что-то действительно новое, особенно если речь идет о бесплатном самообразовании. Подкаст – это аудиофайл, похожий на радио, который можно загрузить через интернет и прослушать на компьютере, МП3-плеере или мобильном телефоне. Подкастинг – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете.

Таким образом, очевидно, что современный образовательный процесс уже немыслим без применения информационно-коммуникационных технологий. Они обладают целым рядом преимуществ. Компьютер способствует развитию познавательной активности и становлению ученика как субъекта учебной деятельности, значительно облегчает поиск новой информации.

Гацайниева К.К.,

Пренко Л.И.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ КИНОПЕРЕВОДА С ПОМОЩЬЮ СУБТИТРОВ

В статье рассматривается специфика перевода художественных фильмов посредством субтитрования и раскрываются особенности переводческой деятельности переводчика субтитров.

Ключевые слова*: киноперевод, кинофильм, субтитры, субтитрование, закадровое озвучивание, дубляж.*

В настоящее время, когда многократно возрастают межкультурные контакты, одной из актуальных переводческих проблем является перевод кинопродукции.

Киноперевод рассматривается исследователями как особый вид переводческой деятельности, имеющий свою специфику. «Перевод художественных фильмов – особый вид художественного перевода, целью которого является «осуществление полноценной межъязыковой эстетической коммуникации путем интерпретации исходного текста, реализованной в новом тексте на другом языке» [Оболенская 1998:108].

В.Е. Горшкова отмечает, что, «будучи ориентированным на оказание художественно-эстетического воздействия и достижение коммуникативно-прагматического эффекта, перевод в кино представляет собой разновидность художественного перевода» [Горшкова 2006: 278].

Наиболее распространенными типами киноперевода являются субтитры, дубляж, закадровое озвучивание и синхронный перевод. Как и любой перевод, вышеперечисленные типы характеризуются, прежде всего, «установкой на передачу коммуникативного эффекта первичного текста, частично модифицируемой различиями между двумя языками, двумя культурами и двумя коммуникативными ситуациями» [Комиссаров 2011: 408]. Однако каждый тип киноперевода формируется под влиянием различных дополнительных факторов: технических, лингвистических, психологических и эстетических, тем самым меняя требования к переводу и диктуя определенную специфику.

Перевод при помощи субтитров – это письменный перевод устной речи, в то время как, например, дубляж – это устный перевод устной речи.

По поводу отнесения субтитрования к тому или иному виду перевода всё ещё ведутся дискуссии. Так, немецкий учёный Х. Готтлиб считает, что перевод кинофильма субтитрами является диагональным, то есть таким, при

котором устная речь переводится как письменная. Он противопоставляет этот вид перевода другим, которые называет горизонтальными и в которых семиотика при переводе не изменятся [Gottlieb 1994: 230]. Однако эта классификация перестала быть актуальной, поскольку переводчики чаще всего имеют дело не с устной речью, а со специальным текстовым сценарием.

По мнению российского исследователя Р.А. Матасова, «несмотря на ряд отличий от классического письменного перевода, в частности то, что при работе с субтитрами необходимо принимать во внимание требования, предъявляемые к отображению субтитров на экране, и особенности речи персонажей, этот вид перевода можно классифицировать как письменный» [Матасов 2010: 5].

Российский исследователь А. Чужакин классифицирует субтитрование как особый, комбинированный вид перевода, так как он сочетает признаки 12 различных видов перевода в зависимости от характера проделываемой работы [Чужакин 2002: 160].

Практически все исследователи проявляют единодушие в дефиниции перевода с субтитрами. Вслед за В.Е. Горшковой, перевод с субтитрами мы определяем как «сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание и сопровождающий в виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части кадра» [Горшкова 2006: 279].

К достоинствам перевода с субтитрами можно отнести то, что зритель слышит оригинальные голоса актёров, играющих в фильме. Тем не менее, устный и письменный каналы восприятия информации при просмотре переведённого таким образом фильма вступают в конфликт. В связи с этим становится ясно, почему целесообразность перевода с субтитрами зачастую вызывает сомнения. В то же время, функцией перевода по определению является передача реципиенту смысла сообщения на непонятном ему языке и субтитры выполняют эту функцию.

Если рассматривать перевод с субтитрами с точки зрения формальной и семантической равноценности между оригинальным и переведённым текстом, то он представляет собой адаптацию исходных диалогов в соответствии с восприятием зрителями на другом языке. Адаптация субтитрами является наиболее разработанным видом адаптации с теоретической точки зрения (Готлиб, Машаду, Томашкиевич), что объясняется наличием письменной фиксации переводного текста, облегчающего его последующий анализ.

Адаптация фильма при помощи русских субтитров, как правило, предпочитается весьма узким кругом русскоязычных зрителей (по различным данным – не более 3% от общего числа), которых по каким-то причинам не устраивают другие виды адаптации. Как правило, это квалифицированный и требовательный зритель, более или менее владеющий иностранным языком.

Субтитры – основная форма существования так называемых фанатских переводов (когда переводом занимается энтузиаст или группа энтузиастов); распространяются они, как правило, бесплатно, через Интернет. Принято считать, что в плане адекватности перевода субтитры как вид адаптации предпочтительнее, так как для одного фильма, как правило, существует несколько вариантов субтитров от разных переводчиков – известных и неизвестных.

В ходе развития киноиндустрии стандартной стала ситуация, при которой вместе с лицензионной копией фильма, предназначенного для проката за рубежом, предоставляется так называемый скрипт, то есть сценарий, содержащий хронометраж фильма. Таким образом, переводчику в большинстве случаев приходится работать лишь с письменным текстом. По статистике для одного полнометражного фильма требуется подготовить от 900 до 1000 субтитров. В этом плане перевод с субтитрами приближается к информативному переводу.

Несомненно, что субтитры представляют собой новый семиотический код. Первичная работа переводчика субтитров – это работа по восприятию-анализу фильма и определению основных семиотических линий документа-источника через декодирование его основных составных элементов, т.е. любого эксплицитно выраженного элемента, связанного с когезией фильма. Но рецепция обязательно подразумевает также и осознание всего разнообразия факторов локальной и общей когерентности фильма. Локальная когерентность – это связь стоящих рядом в субтитрах предложений, а общая - это приложение знаний содержания фильма к специфическим знаниям читателя этих субтитров. Таким образом, для переводчика субтитров речь идет о культурных референциях фильма в его оригинальном контексте, а также, например, о жанре фильма.

«Поскольку текст появляется на экране в виде субтитров, а не озвучивается актёрами, эта дополнительная условность предъявляет особые требования к переводу и меняет задачи переводчика» [Топер 2000: 254]. Прежде всего, это сложности чисто технического характера: переводчикам приходится, зачастую, сокращать количество букв и слов в субтитрах по сравнению с текстом-транскрипцией диалогов. Субтитры должны: следовать за ритмом фильма, быстро читаться и пониматься, вписываться в ограниченное пространство экрана (1-2 строчки по 35-40 знаков в каждой во избежание создания помех для зрителя в восприятии фильма). Трудности связаны также с длительностью показа субтитров в кадре, которая должна позволить зрителю прочитать их (минимум 3,5 секунды на строчку и от 4 до 6,5 секунд на 2 строчки) и с требованием их синхронизации с диалогом фильма. Плюс ко всему, каждый кинематографический жанр имеет свои сложности. Таким образом, основная трудность и основной способ перевода-адаптации посредством субтитров - это компрессия и упрощение исходного текста.

Основная специфическая особенность субтитрования состоит в том, что этот тип перевода, в отличие от многих других, подается зрителю

одновременно с оригинальным текстом, что объясняет то количество критических замечаний, которым он подвергается со стороны широкой публики.

Естественно, что субтитрование имеет свои достоинства и недостатки и является перспективным видом перевода, в первую очередь, в силу экстралингвистических (экономических) причин и все чаще становится объектом лингвистических и переводоведческих исследований.

Литература:

1. Горшкова В. Е. Перевод в кино. Иркутск: ИГЛУ, 2006.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: Р. Валент, 2011.
3. Матасов Р.А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. канд. филол. наук. М.: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2010.
4. Оболенская Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода. Судьбы произведений русских писателей XIX века в Испании ЛатинскойАмерике. М., 1998.
5. Топер П.М. Перевод в системе сравнительного переводоведения. М.: Наследие, 2000.
6. Чужакин А.П. Общая теория устного перевода и переводческой скорописи: курс лекций. М.: Р. Валент, 2002.
7. Gottlieb H. Linguistic Algorithms of Translation. Heidelberg, 1994.

Генджаев Ш.М.,

(Махачкала)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАРЕЧИЯ В АГУЛЬСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья представляет собой общее сопоставительное исследование функционально-семантических свойств наречия в агульском и английском языках. Здесь присутствует сравнение структуры наречия и предлога. Также отмечается, что наречие функционирует в качестве модификатора семантики как отдельных участников ситуации, так и всей синтаксической ситуации.

Наречие (калька, лат. *adverbium*, греч. *epirrhēma*) – лексико-грамматический класс неизменяемых, как правило, слов, обозначающих

признак действия, качества или предмета и выступающих в синтаксической функции обстоятельства или определения, реже сказуемого [ЛЭС 2008: 2922].

Наречия в агульском языке образуются по-разному: 1) усечением конечных согласных звуков прилагательных (*ирхеф* «длинный» – *йирхи* «долго», *иджеф* «хороший» – *иджи* «хорошо»); 2) прибавлением к усечённой форме прилагательных суффикса *«-ди»* (*батарф* «красивый» – *батарди* «красиво»). В качестве наречий используются также послелоги, прилагательные и местоимения, последние с добавлением элемента *«-са»* [Шаумян 1941: 113]. Например, указательные местоимения *ми* «этот» и *ти* «тот» при добавлении окончания *«-са»* образуют пространственные наречия *мисаъ* «здесь» и *тисаъ* «там». Окончание *«-саъ»* является усечённой формой слова *усаъ* (букв. «в месте»). Здесь имеет место слияние, своего рода опрощение указательного местоимения с последующим существительным в инэссиве: *мисаъ* ← *ме усаъ* (букв. «в этом месте»). По этой же модели образованы и другие наречия в агульском языке (*тисаъ, гисаъ* «там» и т.д.)

Наречие способно, в частности, определять образ действия, количество и степень признака. Соответственно, наречие может сочетаться с глаголом, существительным, прилагательным, или другим наречием.

Например: *Куьгьна вахттари* ***ппара четинди*** *дуламиш вейи*. – В старое время **очень трудно** было жить [Магометов 1970: 205]. – *In the olden times it was* ***very difficult*** *to live.*

Данный пример интересен тем, что первое наречие *ппара* (много) определяет степень признака второго наречия *четинди* (трудно), которое, в свою очередь, указывает на образ действия, выраженного в глаголе *дуламиш вес* (жить, выживать). При сочетании с глаголом или существительным наречие *ппара* реализует значение «много» (иногда «сильно») и соответствует английскому наречию *much*. Сочетание с прилагательным или другим наречием устанавливает его соответствие русскому наречию «очень» и английскому аналогу *very*. Т.е. способность сочетаться как с глаголом, так

и с прилагательным, или наречием позволяет одной агульской лексеме выражать два значения, которые в русском и английском языках имеют два разных экспонента (ср.: в азербайджанском языке соответствующее наречие *чох* также имеет два аналогичных значения). Русское «много» и английское *much* могут семантически сочетаться лишь с глаголом или существительным, а наречия «очень» и *very* – с прилагательным или другим наречием. Подобная сочетаемость обусловлена функциональной семантикой конкретной единицы. Исходя из функционального параметра сопоставляемых языковых единиц, можно выявить их универсальные и специфические характеристики.

Наиболее распространённым способом образования наречия в английском языке является добавление суффикса *«-ly»* к прилагательному, существительному и причастию настоящего и прошедшего времён. Например: *loud* «громкий» – *loudly* «громко», *bad* «плохой» – *badly* «плохо», *severe* «суровый» – *severely* «сурово», *week* «неделя» – *weekly* «еженедельно», *day* «день» – *daily* «ежедневно», *month* «месяц» – *monthly* «ежемесячно», *exceeding* «превышающий» – *exceedingly* «чрезвычайно», *promising* «многообещающий» – *promisingly* «многообещающе», *repeatedly* «повторно» и т.д. К наречиям без дополнительных аффиксов относятся такие, как *well* «хорошо», much «много», little «мало», very «очень», *hard* «упорно», *late* «поздно», *near* «близко», *far* «далеко», *early* «рано» и др. Кстати, последняя лексема может быть как наречием, так и прилагательным. Здесь *«-ly»* является не суффиксом, а частью корня. Ср. степени сравнения данного наречия: *early* «рано» – *earlier* «раньше» – *earliest* «раньше всех». У всех наречий, образованных с помощью суффикса *«-ly»*, степени сравнения формируются не синтетически, а аналитически, т.е. путём препозиционного добавления лексем *more* «более», *less* «менее» в сравнительной степени и *most* «наиболее» или *least* «наименее» в превосходной степени.

Например: *I have brought a gentleman from London to look* ***more deeply*** *into the case* [Дойль 2005: 120] – Я привёз господина из Лондона, чтобы он **более основательно** расследовал это дело.

Как отмечает Н.В. Зубенко в своей работе «Когнитивно-семантические параметры наречий с суффиксом *-ly* в английском языке», наречия, маркированные суффиксом *-ly*, действительно являются модификаторами широкого спектра [Зубенко 2015: 25]. Здесь автор выделяет «наиболее интересные для изучения семантические классы наречий: субъектно-ориентированные, сенсорные, аксиологические, доменные, экзокомпаративные, эпистемические [Там же: 12].

На основании фактического материала автор делает следующие выводы о некоторых особенностях функционирования, корреляции между синтаксической позицией и значением наречия: 1) «субъектно-ориентированные наречия при изменении своего расположения могут характеризовать как непосредственно действие и его исполнителя, также и давать оценку всему событию, описываемому в предложении»; 2) для сенсорных наречий «более характерно следование за глаголом» и приписывание определённых оттенков значения непосредственно действию; 3) для аксиологических наречий «синтаксическое расположение оказывается наиболее значимым и существенно влияет на их семантическую интерпретацию»; 4) для доменных наречий «изменение позиции сказывается на степени фокусирования внимания на их признаках»; 5) «экзокомпаративные наречия (*accordingly, differently, independently* и др.) лексически оформляют сравнение двух пропозиций или ситуаций»; 6) для эпистемических наречий (*apparently, definitely, necessarily, obviously, plausibly* и др.) «постглагольная позиция оказалась совершенно неприемлемой» [Там же: 13-14].

Однако, вернёмся к наречиям исследуемой нами категории «пространство». Как и другие средства выражения пространственной локализации, наречия места, предположительно, возникли в языке раньше

остальных видов наречий, поскольку они определяли простые, часто употреблявшиеся и актуальные в речи понятия. И.А. Галкина выделяет наречия места в древнеанглийском языке как носители «не только языковой, но и культурной информации, так как они отражают понятия, связанные с образом жизни и деятельностью человека». Она подчёркивает, что «наречия места выступают своеобразными ‘мерилами’, помогающими в освоении окружающей действительности и упорядочивающими пространство» [Галкина 2007: 44].

Учитывая всё вышесказанное, можно подвести итог, что наречие в своём многообразии выражаемых категорий оказывается довольно значимым элементом языковой системы, функционирующим в качестве модификатора семантики как отдельных участников ситуации, так и всей синтаксической ситуации.

В свете рассматриваемых нами вопросов, важно также отметить различия между наречием и предлогом, которые отмечаются и в научной литературе: если предлог выполняет функцию соединения с лексически выраженным ориентиром, то наречие, главным образом, выделяет состояние без обязательной лексикализации ориентира, к которому оно относится [Syntax and Semantics of Prepositions 2006: 44]. Действительно, для выражения локализации или направленности предлог должен сочетаться с существительным, определяющим ориентир. Это обусловлено служебным характером предлога и невозможностью самостоятельного употребления в предложении. Наречие же является смысловой частью речи и не нуждается в уточнении ориентира посредством существительного. Наречие, так сказать, определяет общий пространственный аспект.

Пространственные концепты послужили той образной базой, на основе которой язык смог развиваться и эволюционировать не только в количественном, но и качественном плане. Качественно новым уровнем языкового развития следует считать появление единиц, формально

фиксирующих тот или иной образ «невидимого» мира, под которым мы понимаем мир абстрагирующейся мыслительной деятельности.

Литература:

1) Галкина, И.А. Наречия места как средство выражения пространственной ориентации // Вестник ТГПУ. 2007. № 4. – С. 41-44.

2) Зубенко, Н.В. Когнитивно-семантические параметры наречий с суффиксом -*ly* в английском языке: Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. к.ф.н. – Пятигорск, 2015. – 28 с.

3) Лингвистический энциклопедический словарь. Электронная версия. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 5987 с. ISBN 978-5-94865-189-7

4) Шаумян, Р. Грамматический очерк агульского языка // Издательство Академии Наук СССР. – М., Л. 1941. – 211 с.

5) Syntax and Semantics of Prepositions, edited by Patrick Saint-Dizier. Published by Springer. – Dordrecht, the Netherlands. 2006. – 332 p.

Источники фактического материала:

6) Дойль, А.К. Затерянный мир. Рассказы о Шерлоке Холмсе. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 224 с.

7) Магометов, А.А. Агульский язык. Исследования и тексты // АН Грузинской ССР. Издательство «Мецниереба». – Тбилиси. 1970. – 241 с.

М.К. Гусейнова

(Махачкала)

ПОНЯТИЕ “ЛАКУНА” И ЕЕ ТИПЫ

В статье рассматриваются различные интерпретации понятия «лакуна», основанные на анализе работ отечественных и зарубежных лингвистов. Описаны и проанализированы следующие типы лакун: предметные и абстрактные, родовые и видовые, межъязыковые и внутриязыковые, мотивированные и немотивированные, номинативные и стилистические, а также основные способы их элиминации

Ключевые слова*:* *лакуна, предметные и абстрактные лакуны, родовые и видовые лакуны, межъязыковые и внутриязыковые лакуны, мотивированные и немотивированные лакуны, номинативные и стилистические лакуны.*

В лингвокультурологии и теории межкультурной коммуникации термин «лакуна» (от *фр. «пробел, пропуск»*) занимает одно из центральных мест. В лингвистике существует множество определений термина «лакуна», но нет

его единого понимания. Зарубежные и отечественные лингвисты выделяют различные подходы для определения данного понятия. Выделяют две общие точки зрения по этому вопросу: в первом случае, под лакунами понимают «пустоты», отсутствие наименования того или иного понятия (лакуны – абстрактные понятия), во втором случае, к лакунам относят лексические единицы, не имеющие своего точного эквивалента в другом языке (лакуна – безэквивалентное слово; знаковая единица).

Лакуны – это единицы, отображающие быт, культуру, социальное и историческое развитие одного народа, но не нашедшие отображения в других языках и культурах [Жельвис 1977; Гак 1977; Влахов, Флорин 1986; Попов, Стернин 2007].

Согласно трактовке Г.В. Быковой, лакуна представляет собой виртуальную лексическую сущность, семему, не имеющую материального воплощения в виде лексемы, но способная проявиться на уровне синтаксической объективизации в случае возникновения коммуникативной востребованности концепта [Быкова 2003:32-33].

В.Л. Муравьев под лакуной понимает безэквивалентное слово, выражающее понятие, не закрепленное у носителей ПЯ. Для передачи этих понятий В.Л. Муравьев предлагает использовать пространные перефразы, свободные словосочетания, создаваемых на уровне речи [Муравьев 1975: 56].

В сопоставительной лексикологии лакуны фактически приравниваются к безэквивалентной лексике. В переводоведении же лакуны не могут не рассматриваться на уровне речи – уровне актуальной коммуникации, обеспечение которой является главной задачей перевода. Кроме того, с точки зрения перевода непродуктивно приравнивать лакуны к безэквивалентной лексике.

Первым из современных переводоведов на это обратил внимание Д.И. Ермолович. Согласно Д.И. Ермоловичу, теория перевода обнаруживает лакуны в процессе поиска соответствий единицам одного языка в тексте на другом языке, в то время как «культурология чаще всего работает с уже

выявленными лакунами, целью которой, является систематизация всех тех пробелов, из которых такая лакуна складывается» [Ермолович 2009: 95].

В лингвистической литературе нет единой, установленной типологии лакун. Исследователи классифицируют их по-разному.

Так, З.Д. Попова и А.И. Стернин выделяют следующие типы лакун: *предметные* и *абстрактные* (по степени абстрактности содержания), *родовые* и *видовые* (по парадигматической характеристике, месту в языковых парадигмах), *межъязыковые* и *внутриязыковые* (по системно-языковой принадлежности), *мотивированные* и *немотивированные* (по внеязыковой обусловленности), *номинативные* и *стилистические* (по типу номинации).

Предметные лакуны отражают отсутствие *материального*, физического, чувственно воспринимаемого предмета или явления, артефакта или натурфакта. *Абстрактные лакуны* отражают отсутствие абстрактного понятия, мыслительной категории. Например, *квас* – предметная лакуна для английского языка, *смекалка* – абстрактная.

Родовые лакуны отражают отсутствие общего наименования для класса предметов, *видовые* – отсутствие конкретных наименований, наименований отдельных разновидностей предметов или явлений. Например, в русском языке нет единого обозначения для бабушки и дедушки, а в немецком и французском языках такое наименования есть: *нем. die Grosseltern, франц. les grand-parents*. Это родовая лакуна для русского языка. С другой стороны, в русском языке нет дифференцированных однословных обозначений для пальцев ног и рук – это видовые лакуны для русского языка (ср. англ. *finger, toe*).

Межъязыковые лакуны выявляются при сопоставлении разных языков: если в одном из них не обнаруживается лексического эквивалента какой-либо единице другого языка, то можно говорить о существовании в нем лакуны. *Внутриязыковые лакуны* обнаруживаются в одноязычной ситуации, когда в рассматриваемом языке отсутствует слово для обозначения существующего понятия, хотя потенциально оно могло бы существовать в

лексической системе данного языка. Например, в русском языке есть слово *старшеклассник*, но нет лексической единицы для обозначения учащихся младших классов.

Мотивированные лакуны – это лакуны, которые объясняются отсутствием соответствующего предмета или явления национальной культуры (они могут передавать при помощи транслитерации или описательным путем). Например, *рус. шапка-ушанка – авар. гIундузе бачунеб тIагъур (дословно – шапка с натягивающими ушами)*. *Немотивированные лакуны* не поддаются объяснению по причине отсутствия наименования явления или предмета – соответствующие предметы и явления в культуре есть, а слов, их обозначающих, нет. Например, в русском языке мать мужа – *свекровь*, мать жены – *теща*, в английском языке нет дифференциации: *mother-in-law*; соотвественно тесть, свекор – *father-in-law*.

Номинативные лакуны – лакуны, отражающие отсутствие номинации денотата. Может отсутствовать номинация предмета вообще, а может отсутствовать его эмоциональная или оценочная номинация. Например, *confluent – одна из сливающихся рек*, *sororate – женитьба на сестре жены*.

Стилистические лакуны выделяются на основании отсутствия в одном из языков слова, имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка. К стилистическим лакунам могут относится узкоспециальные термины, жаргонизмы, арго и т.д. Например, *пенсионерить* (находиться на пенсии) является фамильярным и общеупотребительным, или *спецевать* может заменить расчлененную номинацию *класть специи в кушание* [Попова, Стернин 2007: 22-24].

Лакуны, отражающие специфику той или иной лингвокультурной общности, являются препятствием для взаимопонимания носителей различных культур. Однако существуют различные способы преодоления культурных препятствий, элиминирования (заполнения) лакун. Элиминирование лакун происходит при помощи заполнения и компенсации.

Заполнение представляет собой процесс раскрытия смысла некоторого понятия (слова, принадлежащего незнакомой реципиенту культуре). Оно осуществляется при помощи таких переводческих приемов, как описательный перевод, трансформационный (контекстный) перевод.

Суть компенсации заключается в том, для облегчения понимания того или иного фрагмента чужой культуры в текст в той или иной форме вводится специфический элемент культуры реципиента, т.е. используется приближенный (приблизительный) перевод при помощи кальки.

В результате у носителей определенной культуры появляются элементы другой культуры. При этом, как правило, облегчается понимание тех или иных понятий, но в определенной степени утрачивается национальная специфика исходной культуры.

Литература:

1. Быкова, Г. В. Лакунарность как категория лексической системологии. Благовещенск: БГПУ, 2003.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Высшая школа, 1986.
3. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков Л.: Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1977.
4. Ермолович Д.И. Наш перевод, вперед лети! В лакуне остановка // Мосты. -№1(23). -М.: Р. Валент, 2009.
5. Жельвис В.И. К вопросу о характере русских и английских лакун // Национально-культурная специфика речевого поведения. М. : Наука, 1977.
6. Муравьев В.Л. Лексические лакуны (на материале лексики французского и русского языков). Владимир, 1975.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Изд.3., перераб. и доп. Воронеж: «Истоки», 2007.

Гусейнова М.М

(Махачкала)

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена тестированию как одной из форм обучения иностранному языку. Тесты являются наиболее объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущей индивидуальной проверки.

Ключевые слова: *тест, текущий и обучающий тесты, тестовые задания, форма контроля, варианты заданий*

В отечественной практике преподавания иностранных языков роль тестирования постоянно растет. Свидетельство этому – рост количества публикаций по тестированию, а также большой интерес преподавателей и учителей к тестированию и большое применение тестов в их повседневной работе.

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. Как подтверждает многолетний опыт, большую пользу может принести проверка знаний учащихся в форме небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами. Тесты являются наиболее объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущей индивидуальной проверки.

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий. Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой - самооценкой работы, самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают

возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами, разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и несколькими, наиболее характерными и четкими примерами на употребление её в речи.

Большинство тестов имеет несколько вариантов (они помечены звездочкой). Работу с тестами рекомендуется проводить за 10-15 минут до конца урока. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия, так как они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объём материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Все чаще находят применение как упражнения, предназначаемые для овладения учащимися тем или иным языковым материалом или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим всё чаще появляется термин *«обучающий тест»*. Данным термином, целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения *контролирующим тестам*. Такое противопоставление в настоящее время совершенно необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, отчетливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляются они по-разному, хотя внешне очень схожи.

Само собой разумеется, что указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий

контроль обучает, а любое упражнение/задание (одна из форм реализации обучения и учения) предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те тесты, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения/невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его. Цель обучающих тестов обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом.

К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции, и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения. В средней школе первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий. Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения, поскольку тестом, рассчитанным на 10-15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля. Следует также иметь в виду, что проверка 30-40 тестов по ключу не займет у учителя больше 57 минут.

Как уже отмечалось, в настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т. е. в процессе овладения учащимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам:

прежде всего, сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения;

выбор ответа из ряда предложенных;

объединение языковых единиц по какому-либо признаку;

определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц;

восстановление целого из его частей.

Все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица, например слово, имеет черты сходства (существующие объективно или только с точки зрения учащегося) с разными рядами единиц в зависимости от её формальных (звучание, написание, грамматические формы) или семантических (значение, сочетаемость) признаков. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика теста, которая

ставит под сомнение «чистоту» контроля, возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа составляет учебную ценность теста как упражнения. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т. е. добиваться автоматизации процессов узнавания.

При развитии отдельных умений, которые связаны со смысловой переработкой информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения.

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Как показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности ученика. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного, поскольку учащийся слушает или читает так, как его затем проверяют. Приведенных примеров, по моему мнению, достаточно для того, чтобы показать, что диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Само собой разумеется, что в процессе обучения за этими тестами, в которых ответ фактически подсказывается, должны следовать аналогичные не тестовые упражнения, предусматривающие самостоятельное решение задач учащимися. Другими словами, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения. Были рассмотрены две возможные функции тестов в учебном процессе - контролирующая и обучающая. Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи,

и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. В особом изучении нуждаются обучающие тесты. Определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития того или иного вида речевой деятельности, определение учебной эффективности отдельных видов тестов и другие вопросы должны привлечь внимание и методистов и учителей - практиков.

Литература:

Бим И Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. \\ Москва «Просвещение» - 2002.

Кувшинов В.И. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку. \\ ИЯШ - 2015 - №2.

Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам, \\ ИЯШ --2000 - №6.

Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку. \\ ИЯШ - 2011-

Дарбишева Х.А.

Саидахмедова Э.С.

(Махачкала)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ СБОРНИКА РАССКАЗОВ « 9 STORIES» Д. СЭЛИНДЖЕРА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена таким лексическим трансформациям как: транскрипция и транслитерация на материале рассказов Д. Сэлинджера «A Perfect Day for Bananafish» и «Down at the Dinghy».

Ключевые слова: *переводческая трансформация, переводческая эквивалентность, транскрипция, транслитерация, окказиональные соответствия.*

В современной лингвистике существует множество работ, посвященных проблеме перевода художественных текстов. На разных этапах формирования

научной мысли исследователи в области лингвистики (Л.С. Бархударов, Л.И. Борисова, Е.В. Бреус, Г. Гачечиладзе, Д.И. Ермолович, В.Н. Комиссаров, Т.Р. Левицкая, Л.Л. Нелюбин, И.Я. Рецкер, А.В. Федоров, А.Д. Швейцер и многие другие ученые) интересовались данной проблемой. В своей работе «Язык и перевод» (2003) Л.С. Бархударова предлагает наиболее подробную классификацию переводческих трансформаций, а именно: перестановка, замена, добавление, опущение. В работе содержатся как теоретические обобщения, так и практические указания и рекомендации, которые могут быть использованы при переводе художественной и общественно-политической литературы с английского языка на русский и с русского на английский.

По мнению многих исследователей, в том числе Ю.Д. Апресяна [2013: 48] и А.И. Смирницкого [2011: 132], автор осознанно обогащает свое произведение определенными лексическими единицами, для того чтобы погрузить читателя в созданный им мир. Автор создает художественный образ во многом благодаря выразительным средствам и стилистическим приемам. И именно перевод этих средств вызывает определенные трудности у переводчика. Ведь как указывает В.С. Виноградов [2003: 78] главной задачей переводчика является достижение переводческой эквивалентности. Под эквивалентностью понимается не только смысловая, но и реальная близость текстов оригинала и перевода.

Исследование проводилось на материале рассказов Д. Сэлинджера, которые отличаются своею эксцентричностью, колкостью и загадочностью.

Единственным полным и подробным исследованием творчества Дж. Сэлинджера является труд И.Л. Галинской (2004). В своей книге «Философские и эстетические основы поэтики Дж. Д. Сэлинджера» автор дает краткий обзор некоторых критических работ о Дж. Сэлинджере, выполненных американскими исследователями. В книге рассказывается о расшифровке автором «скрытых» идейно-эстетических основ «Девяти рассказов».

В данной статье будут рассмотрены различные типы лексических трансформаций, а именно: транскрипция и транслитерация.

Л.С. Бархудоров под транскрипцией понимает «формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова» [2003: 63]. Применение транскрипции при передаче реалий обусловлено тем, что при удачном транскрибировании переводчик может добиться передачи смыслового содержания и колорита.

Другим приемом перевода является транслитерация. Транслитерация – это формальное побуквенное воссоздание исходной лексической единицы с помощью алфавита переводящего языка, буквенная имитация формы исходного слова. Другими словами, это построение лексических единиц по образцу соответствующих слов иностранного языка путем точного перевода их значимых частей или заимствование отдельных значений слов.

В настоящее время прием транслитерации и транскрипции при переводе художественной литературы используется гораздо реже, чем прежде. Это вполне обосновано - передача звукового или буквенного облика иноязычной лексической единицы не раскрывает ее значения, и такого рода слова читателю, не знающему иностранного языка, без соответствующих пояснений остаются непонятными. Поэтому указанным приемом при передаче иноязычных реалий следует пользоваться весьма умеренно.

В статье рассматриваются переводы рассказов «A Perfect Day for Bananafish» и «Down at the Dinghy» на русский язык, выполненные Р. Райт-Ковалевой, А. Маховым и Н. Галь.

И так сравним перевод Н. Галь и А. Махова:

Рассмотрим следующий пример, взятый из рассказа «*Down at the Dinghy*».

Оригинал	Перевод Н. Галь	Перевод А. Махова
Stork Club	*Сторк Клуб*	*Пищевые жиры*

«Stork Club» служит названием спичечного коробка. Stork Club или Клуб Аист представляет собой ночной клуб в Нью-Йорке, где вы могли бы встретить звезд кино, эстрады и самых богатых людей. Для перевода данной реалии Н. Галь воспользовалась транслитерацией, что на наш взгляд уместнее,

чем окказиональное соответствие, выбранное А. Маховым. Ведь *«пищевые жиры»* не имеет никакой связи с оригиналом и является неуместным. Более того оригинал *«Stork Club»* является стилистически-нейтральным, в то время как вариант, предложенный А. Маховым, а именно *«пищевые жиры»,* стилистически окрашен и несет отрицательный оттенок значения, отсутствующий в оригинале. Что касается перевода Н. Галь, то благодаря транслитерации переводчице удалось сохранить стилистическую нейтральность оригинала. Таким образом, перевод Н. Галь является более адекватным.

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалевой	Перевод А. Махова
Boo Boo	*Бу-Бу*	*Оплошка*

Из представленной таблицы можно заметить, что Р. Райт-Ковалева воспользовалась транскрипцией, в то время как А. Махов подобрал окказиональное соответствие, не являющиеся в переводящем языке постоянными (константным) соответствием переводимой таким образом единицы ИЯ. Окказиональное соответствие было вызвано необходимостью перевода говорящего имени одного из персонажей. В толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой [2002: 306] значение слова «оплошка» совпадает со значением такой лексической единицы как «оплошность» (т.е. ошибка, погрешность, помарка, промах).

Что касается перевода Р. Райт-Ковалевой, то переводчица применила такой переводческий прием как транскрипция неслучайно. В английском языке *«boo-boo»* является сленговым выражением со значением: 1.глупая ошибка; 2. оплошность [Шагалова 2010: 276]. Но не каждому русскоязычному читателю известны такие языковые тонкости. Скорее всего, это словосочетание *«Бу-Бу»* будет ассоциироваться со звукоподражательным междометием, и обладать значением «бубнить», «нести нелепицу» для читателя.

Таким образом, сравнивая два перевода, можно прийти к выводу, что перевод Р. Райт-Ковалевой является более удачным, т.к. благодаря транскрипции переводчице удалось сохранить связь с оригиналом и передать некую недосказанность, которая характеризует все творчество Дж. Сэлинджера.

Следующие примеры взяты из одного из самых популярных рассказов «A Perfect Day for Bananafish».

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалевой	Перевод А. Махова
Glass	*Гласс*	*Глас*

Для перевода фамилии главного героя Р. Райт-Ковалева воспользовалась транслитерацией, в то время как А. Махов предпочел транскрипцию. На наш взгляд оба варианта приемлемы, более того на слух они воспринимаются абсолютно одинаково, разница лишь в написании («с» и «сс»). Но, несмотря на подобное предпочтение, отдается транскрипции, т.к. в настоящее время этот способ перевода имен собственных становится более предпочтительным, нежели транслитерация. Возможно, это связано с тем, что в западных культурах уже давно сложилась традиция обозначать имена в той форме, в какой они приняты в языке оригинала.

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалевой	Перевод А. Махова
On Madison Avenue	*На Мэдисон авеню*	*На улице Мадисон*

Для перевода названия улицы Р. Райт-Ковалева воспользовалась транслитерацией, причем при переводе двух лексических единиц «*Madison»* и *«Avenue».* Следует отметить, что данный вариант является вполне приемлемым, учитывая то факт, что слово *«авеню»* прочно закрепилось в русском языке.

А. Махов применил транскрипцию и подобрал нужный эквивалент. Данный перевод можно считать вполне успешным, но при этом вариант, выбранный Р. Райт-Ковалевой более звучен.

Оригинал	Перевод Р. Райт-Ковалевой	Перевод А. Махова
Little Black Sambo	*Негритянок Самбо*	*Крошка Самбу*

«Black Sambo» является героем популярной детской книги The Story of Little Black Sambo. Таким образом, в данном случае мы имеем дело с реалией. Многие критики усмотрели расистскую подоплеку в книге, и долгое время она была запрещена.

Для перевода данного словосочетания Р. Райт-Ковалева воспользовалась транслитерацией, так как для русскоязычного читателя имя *«Самбо»* более привычно нежели *«Самбу»*. А. Махов в свою очередь отдал предпочтение транскрипции. При этом переводчик опустил слово *«Black»* в целях политкорректности.

Сравнивая два перевода, следует отдать предпочтение переводу Р. Райт-Ковалевой. Дело в том, что данная книга пользуется большой популярностью заграницей и малоизвестна русскоязычному читателю, более того, мы знаем, что проза Дж. Сэлинджер полна загадочности и неопределенности, а его герои зачастую являются изгоями. И именно в перевод Р. Райт-Ковалевой мы можем увидеть «настоящего» Сэлинджера. Предложенный ею вариант *«Негритянок Самбо»* способен создать нужную атмосферу, а именно атмосферу конфликта. Ведь как мы знаем, именно от этого страдает главный герой рассказа.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Избранные труды. - М., 2013. с. 275.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод.- М., 2003 . с. 150.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы.- М., 2003. с. 280.
4. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. - М., 2002. с. 206.
5. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка. - М., 2011. с. 311.
6. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов. - М., 2010. с. 276

Джабраилова С.Р.

(Махачкала)

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА» В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются возможные толкования концепта «природа» в хорошо изученном русском языке и пока еще слабо изученном лезгинском языке, одном из языков многонационального Дагестана. Рассматриваются словарные дефиниции, а также - возможные сочетания с компонентами-словами, входящими в лексико-семантическое поле «природа». Проводятся параллели в семантике слов «природа» в русском и «тIебиат» в лезгинском языках.

Ключевые слова*: концепт «природа», многозначность, синонимический ряд, толкование слов, словарная статья.*

В первую очередь, природа – это окружающий нас материальный мир, все зримое и вещественное, что существует во вселенной. В этом случае синонимами к лексеме «*природа*» могут быть такие концепты как «космос», «вселенная». В этом своем статусе вся природа делится на неорганическую и органическую, включая флору и фауну. Человек, будучи, прежде всего, биологическим видом, тоже является компонентом этого мира. К первому значению в словаре под редакцией А.П. Евгеньевой относится и «действенное, созидательное начало этого мира» [СРЯ 1984: 437]. Следовательно, в определенной ситуации природу можно отождествлять с живым существом, которое способно изменять, создавать и наделять какими-либо качествами.

Как известно, концепт *«природа»* является по своему объему достаточно сложным и многокомпонентным понятием, ибо разные исследователи включают в поле «природы» совершенно различные понятия, да и словарные определения «природы» не отличаются однозначностью и строгостью.

Так, природа в лезгинском языке трактуется следующим образом:

– мир, вселенная со всеми объектами и явлениями (*дунья) – дуньядин къадарар* - всемирные новости;

– компоненты природного мира, такие как деревья, животные, горы, реки (*дуньядин паяр, дагълар, ттарар, хьайванар, вацIар) – вахши ттарар*;

– природный ландшафт (*тIебиатдин шикил) – тIебиатдин дуьз къайдада*;

– характеристика, тип, вид предмета или явления (*характеристика, жуьре, къайда*) *– кьве китаб са жуьредин;*

– черты характера, темперамент (*туьнт жуьре, характер)*;

– природное, примитивное состояние человечества (*тIебиатдикь элкьун*);

– биологические функции и потребности (*тIебиатдин къайдаяр*).

У русской лексемы «*природа*» зафиксированы те же значения. Последние три значения *природа* в лезгинском языке указывают на такую составляющую концепта «*природа*», как естественность или первоначальность, что, в целом, присуще и русскому языку.

Суммируя все вышесказанное, следует сформулировать вывод о том, что концепт «*природа*» состоит из следующих ключевых сем, или единиц (компонентов) значения: абстрактность, масштабность, изначальность, врожденность, первичность, неотъемлемость, сверхъестественность, божественность, превосходство над человеком, примитивность, бесхитростность, естественность, близость человеку, противопоставление человеческой деятельности и др.

Хотелось бы также указать на то, что концепт *«природа»* как в русском, так и в лезгинском языке отличается большим разнообразием средств вербализации. По мнению Г.Г. Слышкина, «чем разнообразнее возможности

выражения значений концепта, тем более древним он является и тем главней его роль в рамках данного языкового этноса» [Слышкин 2000: 18].

Слова «природа» и «натура» функционируют в роли синонимов при описании характера человека (при этом вторая лексема более употребительна), однако такие значения, как «мир или совокупность естественных условий» присущи в настоящее время только лексеме «природа», а для лексемы «натура» они уже архаичны.

Что касается данного слова в лезгинском языке, его значение представлено следующим образом: 1. природа, *тIебиат* (ччилин винел, авай-авачир кьван вири затIар: ттар-там, набатагар, гьава, дагълар, вацIар ва масабур). 2. тIебиат, асул зат, асул хесет: от природы - *вичин асулдай*; *хайила*, *чандалай кьулухь*; по природе - *вичин асул кьилихдалди*, *тIебиатдалди*; в природе вещей - *ам гьакI жедай адет я, тIебиатдик квай кар я*.

ПРИРОДНЫЙ 1. *тIебиатдин. 2. халис, гьакъикъи* «натуральный» > «настоящий». Ключевым словом, представляющим концепт «*природа*» в лезгинском языке, является лексема «*тIебиат*» [РЛС 1990: 82].

Ниже мы приводим лишь небольшой список таких объектов, характерных как для лезгинского, так и для русского языков:

– небесные светила: *варз - луна, рагъ - солнце, гъетер - звёзды;*

– воздух и воздушные явления: *кислород - кислород, гар - ветер, шахьвар - бриз, тIурфан - шквал;*

– вода и водные явления: хвьал - *ручей, вацI - река, хьуьл - море, лепе - волна;*

– растительный мир: ттар - *дерево, хъач - трава, цуькьв - цветок, пеш - лист, пешер - листва, ямиш - плод;*

– животный мир:- *зверь хайван - животное (а также все их виды);*

– земля: чил - *почва, руг - пыль, къан - камень, дагъ - гора, чуьл - поле;*

– погодные явления: цифер - *облака, марф - дождь, жив - снег, турфан - гроза, цай лапан - молния;*

– цикличные явления (смена времён года, дня и ночи)*: гад - лето, кьуьд - зима, гатфар - весна, зул - осень, йуьгъ - день, йиф - ночь, пакаман - утро, няни - вечер, экьв - свет, мичIивал - тьма, сирин - тень;*

– свойства, связанные с субъективным восприятием: *чими - тепло, мекьви - холод, къацу - зелень* и т.д.

Кроме того, большая часть из приведенных в примерах единиц в то же время являются самостоятельными концептами, и многие из них (*свет, тьма, климат, лето, дождь* и др.) играют важную роль в русской и лезгинской ЯКМ.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - М., 1998. Т. 3. - 422 с.
2. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. - СПб., 2005. - 221 с.
3. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. - М., 2000. - 223 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М., 1997. - 740 с.
5. Русско-лезгинский словарь / под ред Р.И. Гайдарова. - Махачкала, 1990. - 248 с.
6. Русско-лезгинский словарь / сост. М.Г Гаджиев, Б.Б. Талибов. - Махачкала, 1970. - 213 с.

Г.А. Джаватова
Д.Н. Шахбанова,
(Махачкала)

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена интеллектуальному развитию, которая происходит на ранних стадиях становления личности. Тема очень актуальна во все времена. Систематически

проводимая работа над ошибками имеет большое значение для повышения грамотности. В статье даны ценные методические рекомендации по комплексному интеллектуальному развитию младших школьников на уроках русского языка. В статье предлагается обновленное содержание обучения, которое способствует расширению кругозора учащихся, углубляет знания об окружающем мире, благоприятствует развитию ребенка как личности и активизирует умственную деятельность учащихся.

Ключевые слова: *интеллектуальное развитие; словесно-логическое мышление; словарно-орфографическая работа; синонимия; антонимия ;частично-поисковый метод ; лингвистические знания.*

Термин *интеллект* появился в глубокой древности. В последующие столетия менялось его значение, уточнялись функции, разновидности, составные элементы.

Интеллектуальное развитие происходит на ранних стадиях становления личности. Так, например, к 6-ти годам это становление осуществляется на треть, к 8-ми годам – наполовину, а к 12-ти – на три четверти. Некоторые авторы называют еще более ранние сроки и соответственно большую роль детства, младших школьников в общем умственном развитии.

Научные исследования последних лет свидетельствуют о том, что каждой возрастной ступени присуща своя готовность к развитию тех или иных сторон интеллекта. Она задается наличием определенных физиологических и психологических предпосылок, способных обеспечить высокий результат при взаимодействии с благоприятными педагогическими условиями.

Детям дошкольного и младшего школьного возраста присуща предрасположенность к языку. Они легко и охотно усваивают новые слова и речевые обороты, овладевают различными лингвистическими конструкциями. Без особого труда у них формируется речевой слух и артикуляция. Однако предрасположенность к языку, сочетание благоприятных внутренних условий для полноценного сочетания речи – явление временное. Возможность быстрого овладения языковыми формами с годами явно уменьшается. Более того, если формирование речи по каким-либо причинам вовремя не осуществляется, то ее развитие в последующем

крайне затрудняется. Более зрелый мозг и приобретенный жизненный опыт не являются стимулирующим фактором в начальном усвоении речи.

Аналогично развиваются восприятие, внимание, формы мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Возрастные особенности развития детского интеллекта, результаты новейших исследований в области психологии и педагогики, опыт практической педагогической работы – все это дает возможность создать систему комплексного интеллектуального развития младших школьников в процессе обучения их русскому языку. Данная система предусматривает такое осуществление учебного процесса, при котором на каждом структурном этапе урока русского языка в ходе изучения лингвистического материала и на базе одновременно формируется и совершенствуется целый ряд интеллектуальных качеств личности.

Это достигается путем внесения определенных изменений в содержание и организацию процесса обучения в сравнении с традиционной системой.

Изменение содержания осуществляется за счет:

- введения дополнительной лексики во время словарно-орфографической работы, закрепления, повторения и обобщения изучаемого;
- увеличение масштаба пословиц, поговорок, фразеологических оборотов на разных этапах урока;
- расширения объема работы с понятиями и терминами;
- включения в содержание уроков различных видов текстов.

Обновленное содержание обучения способствует расширению кругозора учащихся, углубляет знания об окружающем мире, благоприятствует развитию ребенка как личности, активизирует умственную деятельность детей, дает возможность плодотворно использовать особенности младшего школьного возраста для полноценного развития речевых способностей учащихся.

Более значительные изменения предусматриваются в организации процесса обучения русскому языку. Они связаны с реализацией ряда новых принципов проведения уроков, введением нового этапа русского языка в 1-ом классе, существенным изменением методики преподавания каждого структурного этапа урока во всех классах начальной школы.

Принципы проведения уроков русского языка для формирования интеллектуальных способностей у младших школьников.

К новым принципам, наряду с общепринятыми, относятся следующие:

1. **Принцип разностороннего развивающего воздействия на интеллект ребенка** предполагает, что учитель использует во время учебно-воспитательной работы на уроках русского языка такие методы и приемы, подбирает и составляет такого рода упражнения, в процессе выполнения которых у учащихся не только формируются лингвистические знания, умения и навыки, но одновременно вырабатывается и совершенствуется ряд интеллектуальных качеств. Набор их может быть различен, но в количественном плане – не менее четырех. Например, развитие словесно-логического мышления, внимания, памяти, речевых способностей.
2. **Принцип действенного подхода к обучению** заключается в такой организации и проведении уроков русского языка, в результате которых осуществляется поиск детьми собственных, желательно неординарных путей решения задачи, в максимальной степени активизируется их мыслительная деятельность и совершенствуются интеллектуальные качества.
3. **Принцип обоснованного ответа** предполагает полное, последовательное, доказательное объяснение учащимися своего мнения в процессе всех или большинства выполняемых ими упражнений по русскому языку. Эффективность реализации этого принципа зависит от учителя, который таким образом построит урок и

сформирует знания, что детям будет необходимо обосновывать свою точку зрения, свой вариант решения.

4. Эффективное выполнение вышеперечисленных принципов зависит от **принципа сотрудничества, делового партнерства учителя и учащихся.** Он предусматривает сочетание разумной требовательности и строгости с глубоким терпением и уважением к личности каждого ребенка, его мнению, точке зрения; обеспечение внимания со стороны ученика к словам и действиям учителя, уважительного отношения к ответам, мыслям и чувствам одноклассников. Другими словами, ребенок не должен попадать в зависимость от учителя или автора пособия. Психологическая свобода, атмосфера тепла и доверия предоставляет возможность утверждаться в поиске новых идей и новых знаний.

Для реализации системы комплексного интеллектуального развития младших школьников используются нетрадиционные типы уроков (изучение нового материала, закрепление знаний, обобщающие учетно-контрольные комбинированные уроки) с сохранением всех основных этапов (минутки чистописания, словарно-орфографической работы, физкультминутки). Однако существенно меняется методика проведения каждого этапа урока, а в 1-ом классе вводится новый – мобилизующий.

Цель мобилизующего этапа каждого урока – включение ребенка в работу. В его содержание входят три группы упражнений, которые предусматривают различные операции с буквами (графическое изображение, условные изображения, воображаемые образцы). Упражнения рассчитаны на 2-4 минуты каждого урока и призваны совершенствовать один из видов мышления ребенка: или наглядно-действенный, или наглядно-образный, или словесно-логический. Одновременно развиваются внимание, память, сообразительность,

наблюдательность, речевая способность. На каждом уроке используется одна группа упражнений.

В заданиях, направленных на развитие наглядно-действенного мышления, буквенный материал используется в виде графического изображения букв на специальных карточках, которые могут переставлять, взаимозаменять на наборном полотне, т.е. осуществлять с ними реальные действия. Со временем учащиеся переходят к выполнению заданий более сложного характера: увеличиваются количество карточек с буквами и количества их перестановок. Наряду с этим дети придумывают свои варианты на каждом этапе их усложнения.

Выполняя задания на формирование наглядно-образного мышления, учащиеся мысленно совершают действия с буквами, не меняя положения в их фактическом изображении. Операции с идеальными образами букв способствуют развитию у школьников интеллектуальной гибкости, умению полемизировать с самим собой, действовать аргументированно, доказательно.

Занятия, направленные на развитие словесно-логического мышления, не предусматривают непосредственных операций ни с буквами, ни с их мысленными образами. Они заставляют ученика оперировать условными обозначениями букв (например, цифрами). Такого рода занятия формируют у детей умение четко, последовательно, доказательно выражать свои мысли. Упражнения направленные на развитие интеллекта на уроке русского языка в 1-ом классе, способствуют решению не менее важных проблем:

1. С первых уроков создается тип продуктивного учебного взаимодействия, при котором максимально активизируется собственная, самостоятельная, творческая деятельность учащегося, так как он неизбежно проходит к самостоятельным познавательным действиям и к необходимости принятия индивидуальных решений.

2. Использование указанных заданий освобождает учителя от необходимости изыскивать другие упражнения для решения важнейших задач – мобилизации и развития внимания школьников, решать которые в обязательном порядке призван каждый педагог.

3. Решение заданий каждой из трех групп требует выражения в виде логического, доказательного, развернутого, последовательного рассуждения вслух, учит с помощью слов воспроизводить ход мысли, называть результат. Задания, направленные на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, формируют умения оперировать образами, вести рассуждение на уровне логических абстракций. Уже в 1-м классе дети знакомятся с конструкциями простых и сложных предложений различного вида и эмпирическим путем овладевают навыком их построения, учатся использовать их на практике. С помощью заданий учитель может расширять знания первоклассников по различным направлениям русского языка:

- синонимии (*живет, находится, существует* и т.д.);
- антонимии *(, высокий – большой – маленький низкий* и т. д.);
- овладению лексическим значением новых слов (противоположный, промежуточный, наискось и т. д.). В совокупности это создает мощную базу для дальнейшего речевого развития школьников.

4. Данные задания несут в себе заряд занимательности, воспитывают у детей интерес к уроку русского языка.

Практическое применение на уроках всех способов позволяет учителю систематически решать вместе со школьниками лингвистические задачи, поскольку в каждом случае от учащихся требуется рассуждение, доказательство и конкретное решение. Рациональное использование каждого способа является важнейшим фактором комплексного интеллектуального развития младших школьников.

Эффективное стимулирование интеллектуального развития в значительной мере обеспечивается за счет расширения сферы использования поискового, частично-поискового, проблемного методов изучения нового

материала. Их внедрение начинается при ознакомлении с первыми грамматическими понятиями, орфографическими, пунктуационными и другими правилами в 1-ом классе и продолжается при дальнейшем изучении русского языка в начальной школе.

Литература:

1. Абдульменова З.З. Игра – способ развития пытливости и любознательности // Начальная школа №11. 2003 г. С 29.
2. Бакулина Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка – М. «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2011
3. Бакулина Г.А. Использование интеллектуально-лингвистических упражнений на уроках русского языка // Начальная школа №1. 2003 г. С 32.
4. Вахрушева Л.Н. Проблема интеллектуальной готовности детей к познавательной деятельности в начальной школе // Начальная школа №4. 2006 г. С 63.

Г.А. Джаватова ,

Ш.М.Абдуллаева
(Махачкала)

ВИДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена актуальной теме организации самостоятельной работы на уроках русского языка. В статье дана классификация самостоятельных работ подчеркнута значимость научно обоснованной классификации самостоятельных работ. Для создания у учащихся ценностных ориентиров и установок, адекватных специфике познавательной деятельности, необходимой для выполнения заданий в ходе самостоятельной работы на уроках русского языка следует показывать его влияние на развитие интеллекта личности и мировоззрения, демонстрировать приемы систематизации знаний, экономного овладения ими, формировать правильную самооценку.

Ключевые слова: *самостоятельная работа; коммуникативные навыки; критерий классификации; частно-дидактическая цель; реконструирование; общеклассная работа.*

Самостоятельная работа – один из основных видов деятельности на уроках русского языка и литературы. Как любой метод обучения, самостоятельная работа – многомерное явление. Ее основу составляют те средства обучения, которые являются ее главной составляющей. Поэтому каждый учитель на своих уроках старается использовать такие задания, которые были бы направленные на формирование у учащихся умений самостоятельно добывать знания и на усовершенствование различных навыков (частности, на усовершенствование коммуникативных навыков, навыков письменного и устного общения). Формы и виды самостоятельной работы многообразны, и их можно классифицировать по нескольким признакам:

Таблица 1.

Классификация самостоятельных работ: №№	**Критерий классификации**	**Виды самостоятельной работы**
1.	По дидактическим целям	• Приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания; • Закрепление и уточнение знаний; • Выработка умения применять знания на практике; • Формирование умений и навыков практического характера; • Формирование творческих способностей.
2.	По источнику и методу приобретения знаний	• Работа с учебником; • Практические работы; • Подготовка рефератов, докладов и т.д.

3.	По форме выполнения	• Устные самостоятельные работы; • Письменные работы
4.	По месту выполнения	• Классные; • Домашние работы
5.	По степени самостоятельности учащихся	• Самостоятельные работы по образцу; • Реконструктивно-вариативные; • Частично-поисковые (эвристические); • Исследовательские (творческие) работы
6.	По степени индивидуализации	• Общеклассные самостоятельные работы; • Групповые самостоятельные работы; • Индивидуальные самостоятельные работы

Необходимо отметить значимость научно обоснованной классификации самостоятельных работ, так как без ориентировки на нее невозможно построить эффективную систему самостоятельных работ обучаемых. Нужно сказать, что сегодня существуют различные классификации самостоятельных работ. Одни исследователи классифицируют их по целям, другие – по характеру учебных задач, выполняемых обучаемыми в ходе самостоятельных работ, третьи берут за основу классификации характер учебной деятельности в процессе решения различных задач, в работах четвертых сделаны попытки создать такую классификацию самостоятельных работ, которая учитывала бы наиболее обобщенные основания.

На наш взгляд, наиболее полно отражает дидактическую сущность и роль самостоятельных работ в учебно-воспитательном процессе классификация, основанием которой являются современные трактовки

частно-дидактических целей, сути познавательных задач и специфики учебно-познавательной деятельности. В этой классификации выделено четыре типа самостоятельных работ.

К первому типу самостоятельных работ отнесены те, частно-дидактическая цель которых – формирование у учащихся умений выявлять во внешнем плане то, что от них требуется, на основе данного им алгоритма деятельности и посылок на эту деятельность, содержащихся в условиях задания (т.е. формирование знаний и деятельности первого уровня). Познавательная деятельность учащихся при этом должна заключаться в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или повторных действиях с ними.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ второго типа заключается в формировании знаний и деятельности, позволяющих воспроизводить по памяти усвоенную информацию и решать типовые задачи (т.е. формирование знаний и деятельности второго уровня). Познавательная деятельность учащихся в этом случае заключается в четком воспроизведении или частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее информации. Это предполагает необходимость анализировать данное описание объекта, различные возможнее пути выполнения задания, выбирать наиболее правильные из них или последовательно находить логически следующие друг за другом способы решения.

Частно-дидактической целью самостоятельных работ третьего типа является формирование у школьников знаний и деятельности, лежащих в основе решения нетиповых задач (т.е. формирование знаний и деятельности третьего уровня). Познавательная деятельность обучаемых при выполнении самостоятельных работ третьего типа заключается в накоплении и проявлении во внешнем плане нового для них опыта на базе усвоенного ранее формализованного опыта (опыта действий по известному алгоритму) путем осуществления переноса знаний, умений и навыков. Такая

деятельность сводится к поиску, формулированию и реализации способа решения. Это-то и требует выхода за пределы прошлого формализованного опыта и в реальном процессе мышления заставляет обучаемых варьировать условия задачи и усвоенную ранее информацию, рассматривать их под новым углом зрения.

Частно-дидактическая цель самостоятельных работ четвертого типа – создание предпосылок для творческой деятельности (четвертого уровня знаний и деятельности). Познавательная деятельность обучаемых здесь заключается в глубоком проникновении в сущность рассматриваемых объектов, установлении связей и отношений, необходимых для нахождения новых связей и отношений, неизвестных ранее идей и принципов решений, генерирования новой информации. Это требует того, чтобы на каждом этапе работы задумываться над сущностью новых действий, над характером той информации, которую следует создавать.

Знание и учет показанных характерных особенностей самостоятельных работ каждого типа должны лежать в основе своевременного и последовательного включения их в учебный процесс. Если такое включение организуется и с учетом дидактических целей этапов обучения, то тогда можно говорить о том, что самостоятельная работа обучаемых реализуется в качестве органичного элемента целостной системы обучения и воспитания.

Большое значение для повышения эффективности самостоятельных работ учащихся имеет своевременно и правильно сформированная мотивация учебного труда.

Формируя у учащихся мотивы выполнения заданий для самостоятельной работы, нужно учитывать, что, хотя мотивационная сфера учебной деятельности и характеризуется большой совокупностью мотивов, определяющими в этом случае могут выступать три их группы.

К первой группе относят социальные мотивы. Они могут включать показ необходимости осознания учащимися жизненных потребностей в приобретении знаний высокого качества, понимания общественной

значимости хорошей подготовки и т.п. Усиливать мотивы этой группы преподаватель может путем превращения их из понимаемых в действенные за счет показа прикладного характера усваиваемой учебной информации.

Ко второй группе относят мотивы, направленные на развитие познавательных интересов к учебному предмету и науке, которую он представляет.

К третьей группе мотивов относят реакции учащихся на ряд внешних факторов, организующих учебную деятельность. Для усиления мотивов этой группы преподаватель должен четко проводить мероприятия, необходимые для организации работы учащихся по предлагаемым заданиям (своевременно выдавать задания, консультировать, контролировать, оценивать и т.п.), а также стараться показать учащимся престижность их хорошей работы.

Главное, что следует иметь в виду, организуя самостоятельную работу учащихся по выданным заданиям, - это необходимость предварительно научить их методам организации познавательной деятельности, вооружить их методикой составления описаний, объяснений и предписаний – обязательных процедур любого вида индивидуального познания.

Для создания у учащихся ценностных ориентиров и установок, адекватных специфике познавательной деятельности, необходимой для выполнения заданий, в ходе самостоятельной работы, на уроках русского языка наряду с доказательством общеобразовательного значения изучаемого содержания следует показывать его влияние на развитие интеллекта личности и мировоззрения, демонстрировать приемы систематизации знаний, экономного овладения ими, формировать правильную самооценку.

Эти задачи преподаватель должен стараться решать не только на теоретических занятиях, но и в ходе лабораторных и практических работ. Здесь он должен делать акцент на том, что практика (эксперимент) подтверждает истину и проверяет действенность усвоенных знаний и способов построения рассуждений. При такой ориентации лабораторных и практических работ у учащихся будет идти формирование умений проводить

основные этапы научного теоретического исследования и эксперимента, оформлять отчеты в соответствии с установленными требованиями. У учащихся с высокими учебными возможностями в процессе таких работ преподаватель может целенаправленно формировать умения входить в атмосферу научного поиска, делового контакта с товарищами, планировать этапы исследования, формировать его цели и задачи, выбирать (а иногда и разрабатывать) целесообразные методики, вести рабочий журнал.

Таким образом, уже в рамках учебных занятий по русскому языку (их подготовки и проведения) следует создавать определенные условия, обеспечивающие эффективную самостоятельную работу учащихся.

Установлено, что форма организации труда влияет на его результат. Педагогическая ценность самостоятельной работы зависит также и от того, каким образом организована деятельность учащихся. Форма организации – это определенная расстановка участников учебного процесса, способы взаимодействия учителя и учащихся, самих школьников между собой. Самостоятельно ученик может работать один, вместе с небольшой группой одноклассников, с кем-нибудь одним из товарищей или же принимать участие в общеклассной работе. Поэтому формы организации самостоятельной деятельности имеют важное воспитательное значение. Но достигаются положительные результаты, если педагог знает возможности каждой формы, ее специфику и педагогические условия использования. Рассмотрим их.

Фронтальные самостоятельные работы. Классно-урочная система, как известно, предусматривает организацию познавательной деятельности одновременно со всеми учащимися. Это может быть и фронтальная беседа, и самостоятельная работа, выполняемая в классе под непосредственным наблюдением и руководством учителя.

Особенности фронтальной формы организации самостоятельной деятельности учащихся состоят в следующем:

все учащиеся выполняют общее для всех задание (задания);

учитель дает общий инструктаж к выполнению задания;

используются общие приемы организаций и руководства действиями учащихся.

Главное преимущество фронтальных работ заключается в том, что здесь возможны коллективные устремления к общей цели, решение единых задач, побуждающих учащихся к сотрудничеству. Промежуточные и конечные результаты самостоятельной деятельности могут успешно обсуждаться всеми учащимися, подвергаться взаимному контролю. Это оказывает существенное влияние на качество знаний и умений, стимулирует познавательный интерес и активность учащихся.

При правильной педагогической инструментовке фронтальные самостоятельные работы имеют большое воспитательное значение. Если весь класс работает над одним заданием, познавательный процесс обретает некоторые черты коллективной деятельности. При обсуждении результатов такой работы быстрее вырабатывается общее мнение, единая позиция по отношению к изучаемому материалу, что создает основу для коллективных переживаний, для формирования взглядов и убеждений школьников.

Фронтальная форма организации самостоятельной деятельности наиболее целесообразна тогда, когда учащиеся приступают к изучению темы, когда важно создать определенный настрой, вызвать интерес к новой теме. Также важна и полезна она на начальном этапе формирования умений, когда учащиеся овладевают способом выполнения задания по образцу.

Индивидуальная самостоятельная работа – работа, которая предусматривает выполнение индивидуализированных заданий и исключает сотрудничество учащихся. Однако она открывает огромные возможности для сотрудничества ученика с учителем. Обязанности учителя при этом не менее сложны и ответственны, чем ученика. Необходим тщательный анализ содержания учебного материала, на основе которого педагог может выделить те вопросы, которые доступны отдельным учащимся для самостоятельной проработки и важны для развития познавательного интереса.

Организация индивидуальной самостоятельной работы в условиях классно-урочной системы вызывает серьезные затруднения у педагогов. Нелегко выявить при существующей наполняемости классов индивидуальные особенности каждого, много времени отнимает предварительная разработка гаданий. Если работа в классе выполняется всеми одновременно, учителю приходится готовить большое количество раздаточных материалов.

Каждый учитель выдвигает свои требования к организации и результатам самостоятельной работы. Одни склоняются к тому, что ученик должен выполнять работу сам, без непосредственного участия учителя, другие требуют от ученика самостоятельных мыслительных операций, самостоятельного ориентирования в учебном материале, третьи предоставляют ученику свободу выбора содержания и способов выполнения задания. Все это наблюдается на уроках русского языка и литературы. На уроках наших коллег самостоятельная работа достаточно хорошо планируется и ей отводится особое место на уроке. Учащиеся стараются выполнять задания при методическом руководстве учителя, но без его непосредственного участия. Самостоятельная работа, увиденная на уроках, характеризуется большой активностью, видно, что учащихся стремятся к самостоятельному пополнению своих знаний

Каждый учитель на уроке отводит достаточно длительное время на самостоятельную работу. На уроках русского языка и литературы она длилась от 15 до 20 минут, хотя и в некоторых случаях длительность может увеличиваться. Анализ уроков показал, что самостоятельная работа прослеживается практически на всех этапах урока:

- при целеполагании
- при проверке домашнего задания
- при изучении нового материала
- при подготовке к усвоению новых знаний
- при закреплении

Формы организации самостоятельной работы выбираются тоже самые разные:

- групповая
- парная
- индивидуальная

Самостоятельная работа может использоваться

- при заполнении таблицы
- при работе со словарями
- при работе с тестами
- при работе с разноуровневыми карточками
- при самостоятельном поиске учениками дополнительного материала к уроку
- при постановке задач
- при подведении итогов

при работе с кроссвордами и другими занимательными заданиями

при заучивании и пересказе текста

Кроме этого на уроках русского языка и литературы применяются следующие виды самостоятельной работы: работа с учебником, творческие задания, перфокарты, самостоятельная деятельность наблюдается не только на уроках, но и во внеурочное время. В частности она реализуется через выступления детей на конференциях. Это тоже своеобразная самостоятельная работа, так как учеником осуществляется самостоятельный подбор информации, осмысление материала, своеобразная исследовательская деятельность.

Кроме этого одним из основных стабильных форм самостоятельной работы является домашняя работа. Домашняя самостоятельная работа рассматривается как основная часть процесса обучения. Главная ее цель расширить и углубить знания, умения, полученные на уроке, предотвратить

их забывание, развить индивидуальные склонности, дарования и способности учащихся.

Таким образом, самостоятельная деятельность – это наиболее часто используемая форма работы на уроках русского языка и литературы. Также самостоятельная работа является средством формирования коммуникативных навыков, так как она направлена, в первую очередь, на развитие речи учащихся, навыков выразительного чтения и культуры речи, на обогащение словарного запаса детей.

Литература:

1. Власова Е.Н. Самостоятельная работа учащихся V-VII классов на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1980.
2. Вяткин Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности учащихся при изложении учителем нового материала. Совершенствование методов обучения русскому языку. Сборник статей (пособие). – М.: Просвещение, 1989.
3. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. - М.: Просвещение, 1993.
4. Журова И.В. Развитие навыков самостоятельной работы учащихся на уроках русского языка и литературы... в средних профтехучилищах. – М.: Высшая школа, 1979.

Г .А Джаватова ,
Д.Н.Шахбанова
(Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ – ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Данная статья посвящена актуальной во все времена теме обучению младших школьников культуре речи. В статье акцентируется внимание на то, что в условиях дагестанского билингвизма овладение учащимися культурой русской речи имеет исключительное важное значение. Культура речи может быть достигнута лишь на основе общей культуры субъекта и окружающих его людей, любви к родному языку, высокой культуры мышления

Ключевые слова: *культура речи; связная речь; коммуникативный комфорт; билингвизм;письменная речь; речеведение.*

Важнейшая задача курса русского языка - обучение школьников связной речи, культуре речи, так как свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе. В условиях дагестанского билингвизма овладение учащимися культурой русской речи имеет исключительное важное значение, так как только при хорошо развитой русской речи школьники могут активно общаться, понимать собеседника, успешно овладевать всеми учебными предметами.

Государственные стандарты образования определяют развитие речи как важнейшую задачу обучения в начальной школе. В процессе обучения русскому языку в начальных классах школьники овладевают речевой деятельностью в разных ее видах (чтение, письмо, говорение, слушание), получают элементарные сведения из области речеведения (о тексте, теме и основной мысли текста, заголовке, структуре, типах речи, стилях речи, выразительных средствах речи).

Язык - это особая система знаков, языковых единиц, которые образуются, изменяются и сочетаются по определенным правилам. Языковая система реализуется в процессе ее функционирования, т.е. в речи. Речь – это деятельность людей, использующих средства языка для общения, передачи информации, побуждения к действию.

По речи (устной и письменной) судят о степени владения языком, об интеллектуальном уровне человека. Язык - знаковая система, одно из средств коммуникации (общения). Язык – абстрактная система, речь же материальна, она воспринимается слухом и зрением. Речь – это реализация языка: язык проявляет себя только в речи. Устная речь первична по отношению к письменной - и исторически, и в процессе реализации письменного текста. Она преобладает по степени употребительности и менее подготовлена, чем письменная. В ней больше непосредственности, случайности.

Письменная речь – это обычно речь подготовленная, правильная, образцовая, более строгая, сложная по форме и более полная по содержанию. Она последовательно подчинена литературной норме. В ней четче и точнее выбор слов, крупнее и сложнее предложения и т.д. В устной речи синтаксис проще, часто встречаются оговорки, повторы, междометия, эллипсисы, незаконченные и присоединительные конструкции.

Устной речи свойственна звуковая выразительность: интонация, темп, высота, тембр, паузы, логические ударения. Устная речь может сопровождаться жестом, мимикой. Письменной речи всё это не свойственно, и поэтому она менее выразительна. Различны и нормы устной и письменной речи: к устной речи предъявляются орфоэпические требования, к письменной – орфографические, пунктуационные, а к рукописному варианту – еще и каллиграфические.

Школьный курс русского языка, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков учащихся, всегда в той или иной мере решал вопросы культурно-речевые. Культура речи занимает в нем такое же положение, как и стилистика, - это аспект преподавания всех разделов науки о языке, включенных в школьную программу.

Такие два традиционные для школы направления в работе по развитию речи учащихся, как работа над нормой и обогащение речи учащихся, отражают не что иное, как основную проблематику культуры речи. Что же составляет содержание культуры речи как лингвистической дисциплины? Предмет ее изучения – речь. Как пользуется человек речью для целей общения? В рамках одного и того же стиля может быть создано бесконечное число высказываний: одни из них будут удачными, другие менее удачными, третьи – совсем неудачными. Вопросами качественной оценки высказывания и занимается культура речи (правильно/неправильно, хорошо/плохо).

Развитие речи не только принцип, но и составная часть содержания начального курса русского языка, а, следовательно, и практическая часть

уроков чтения и грамматики. Названиями основных разделов программы по русскому языку для начальной школы (« Обучение грамоте и развитие речи», «Чтение и развитие речи», « Грамматика, правописание и развитие речи») подчеркивается, что развитие речи - та необходимая составляющая часть содержания, то звено, которое органически связывает все части начального курса русского языка, объединяет их в единый учебный предмет.

Наличие этого связующего звена открывает реальные пути осуществления межпредметных связей и создания системы занятий по развитию речи, единой для уроков чтения и для уроков грамматики и правописания. Языковые знания - залог культуры речи. Каждая мысль, проявляясь в речевой форме, воплощается в нее в соответствии с языковой нормой. Нормирование речи младших школьников является первостепенной задачей начального обучения русскому языку.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника - средством успешного обучения в школе. Речь – способ познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой – хорошее владение языком способствует успешному познанию сложных связей в природе и в жизни общества. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся по разным предметам.

Культура речи не выделяется в специальный раздел школьного курса русского языка. Вопросы культуры речи рассредоточены по всем классам и рассматриваются в соответствии с изучением конкретных разделов русского языка.

В «Словаре-справочнике по методике русского языка» М.Р.Львова дается такое определение: культура речи учащихся – это «владение нормами устного и письменного литературного языка (орфоэпия, ударение, словоупотребление, орфография, морфология, синтаксис), а также умение использовать выразительные возможности языка в соответствии с целями

высказывания, с коммуникативной целесообразностью, с условиями общения. Имеет две ступени: а) правильность, т.е. нормативность речи; б) мастерство речи, т.е. умение выбрать наиболее точный по значению, стилистически уместный, выразительный, яркий вариант высказывания (слово, фразеологическая единица, грамматическая форма, сочетание, синтаксическая конструкция и пр.).

Культура речи может быть достигнута лишь на основе общей культуры субъекта и окружающих его людей, любви к родному языку, высокой культуры мышления.

Возникла культура речи как учение о нормах литературного языка. Понятие «языковая норма» считалось центральным понятием этого раздела языкознания, а вопросы правильности речи – единственным объектом изучения. Такое понимание проблематики культуры речи, закрепившееся в школьной практике, поддерживалось тем обстоятельством, что вопросами искусной речи, хорошего слога занималась в те годы практическая стилистика. С развитием же функциональной стилистики, предметом изучения которой стал не слог, а стиль, вопросы качественной оценки речи также перешли в ведение культуры речи.

Идея разграничения двух ступеней культуры речи впервые в отечественном языкознании была высказана Г.О.Винокуром: «Понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле слова в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду одну только правильную речь или также речь умелую, искусную». Эта идея была поддержана Б.Н.Головиным, который разработал понятие «хорошей речи» и ее качеств. Теоретическое обоснование проблематика культуры речи получила в статье В.Г.Костомарова и А.А.Леонтьева, где был сформулирован принцип коммуникативно-стилистической целесообразности речи.

Правильность и коммуникативная целесообразность речи считаются двумя ступенями – низшей и высшей - овладения литературным языком.

Правильность речи – непременный, но элементарный критерий речевой культуры. Подлинная высота речевой культуры определяется разнообразием способов выражения того же смысла, находящихся в распоряжении говорящего, точностью и целесообразностью их выбора соответственно коммуникативной задаче.

В целях повышения культуры речи программа по русскому языку для начальных классов предусматривает ознакомление с некоторыми наиболее доступными нормами литературного языка. Как известно, эти нормы определяют, во-первых, правильное произношение слов (орфоэпические нормы), например: *коне**чн**о* [шн], ***сж**ать* [жж], ***ч**то* [ш**]** и т.п.; во-вторых, правильное построение предложений и употребление грамматических форм слов в словосочетаниях (грамматические нормы), например: *благодарить (кого?) сестру* – в.п., *благодарность (кому?) учительнице – д.п., моя фамилия* – ж.р., *один помидор* – м.р.; в-третьих, правильное употребление слов с учетом их семантической (смысловой) сочетаемости (правила словоупотребления), например: *дождливый день,* но *дождевая вода; предоставить слово,* но *представить к награде; надеть пальто,* но *одеть братишку.*

Ознакомление с нормами литературного языка, изобразительными средствами речи принесет реальные результаты, если систематически проводить анализ текстов-образцов на уроках русского языка и уроках чтения и тем самым развивать свойственное ребенку языковое чутье, внимание к правильному употреблению слов, словосочетаний и фразеологизмов.

Полезно наблюдать за стилистически точным употреблением слов в авторских текстах в зависимости от цели высказывания и проводить анализ, устанавливая, почему уместно именно это слово, а не его синоним. Работа над нормами литературного языка носит практическую направленность и проводится в течение всего учебного года в связи с изучением разных тем по

курсу русского языка, с внеклассными занятиями по предмету, написанием изложений и сочинений, уроками чтения.

Надо учить детей исправлять друг у друга речевые ошибки и пользоваться в случае затруднения различными словарями. Это естественный путь овладения литературными нормами русского языка.

Литература:

1. Абдуллаев А.А. Культура русской речи в условиях национально-русского двуязычия. - Махачкала, 1992.
2. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. - М., 1984.
3. Актуальные проблемы развития речи учащихся/ Под ред. А.П.Еремеевой. - М., 1980.

Г.А. Джаватова ,
Д.Н.Шахбанова
(Махачкала)

ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена теме организации самостоятельной работы на уроках русского языка. В статье даны методические рекомендации по проведению самостоятельной работы на уроках русского языка в условиях совместной деятельности. Главная цель работы – научить ребят добывать знания самостоятельно. А для этого необходимо систематически воспитывать у учащихся привычку к самостоятельной работе.

Ключевые слова*:* *мыслительная активность; логические операции; самостоятельная работа; разноуровневые карточки; технологические карты.*

В наш век – век бурного развития науки и техники – ни одна школа не в состоянии дать человеку всех тех знаний, которые потребует от него жизнь.

Но школа может привить детям необходимые навыки: умение думать, приобретать, творчески усваивать знания и применить их на практике.

Вот почему инициатива и мыслительная активность учащихся становятся неотъемлемой частью современного урока, а проблема выработки форм и методов обучения не только обеспечивающих прочные знания основ наук, но и воспитывающих самообразовательные навыки, является одной из актуальных проблем педагогики.

Эту проблему можно решить путем усиления самостоятельной работы учащихся во всех звеньях учебного процесса.

Под самостоятельной работой понимается такой вид мыслительной деятельности, который организуется и направляется учителем и в процессе которого учащиеся, приобретая необходимые знания и навыки, учатся наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, обобщать, рассуждать, овладевают логическими операциями, необходимыми для самостоятельного решения вопросов, выдвигаемых жизнью.

Главная цель работы – научить ребят добывать знания самостоятельно. А для этого необходимо систематически воспитывать у учащихся привычку к самостоятельной работе. Необходимо на уроках создавать условия для формирования умений и навыков самостоятельной работы. Самостоятельно упражняясь в чтении, письме и грамматике, учащиеся не только совершенствуют свои знания и навыки, но и учатся самостоятельно учиться.

Организация самостоятельной работы учащихся – одна из коренных проблем обучения. Она обеспечивает активное усвоение программного материала и овладение соответствующими практическими умениями и навыками.

Воспитательную силу самостоятельной работы для формирования творческой личности отмечал Л.Н. Толстой: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать».

Задача заключается в том, чтобы учащийся не только усвоил программу, но и приобрел умение сознательно работать с книгой, правильно выражать свои мысли в устной и письменной форме, выделять существенные признаки того или иного явления, сопоставлять и группировать факты, делать выводы и обобщения, применять их в практике. Вот почему инициатива и мыслительная активность учащихся становятся неотъемлемой частью современного урока, а проблема выработки форм и методов обучения, обеспечивающих не только прочные знания основ наук, но и формирование самообразовательных навыков, является одной из актуальных проблем педагогики.

Эта проблема решается путем усиления самостоятельной работы учащихся во всех звеньях учебного процесса.

Главное на уроке – работа учащихся.

И основная задача – обеспечить полную нагрузку каждому из них в течение урока, более рационально использовать учебное время.

На уроках русского языка и литературы можно использовать метод индивидуальных заданий. Дать ребятам разноуровневые карточки. В них разные задания по степени трудности:

1. Задания исполнительного характера;

2. Самостоятельное выполнение упражнений комбинированного характера (например, вставить пропущенные буквы и расставить знаки препинания);

3. Задания, которые предполагают наряду с воспроизведением усвоенных знаний внесение некоторых элементов творчества (составление словосочетаний и предложений, составление схем и таблиц, изложения и сочинения с грамматическим заданием);

4. Творческие работы.

Умения и навыки, развивающиеся в результате таких условий, позволяют учащимся в дальнейшем совершенно самостоятельно приобретать знания.

Грамотным в широком смысле слова считается тот человек, который может просто, доходчиво донести до другого свою мысль, последовательно и без ошибок передать ее в устной или письменной форме. Значит, работа по орфографии и пунктуации должна быть органически связана с развитием речи учащихся. Для этого используются различные виды упражнений: подбор эпитетов, синонимов, антонимов, сравнений, построение предложений, письменные ответы на вопросы, составление деловых бумаг, различные виды творческих сочинений, редактирование текста.

На уроках можно использовать различные формы: работа в парах постоянного состава, работа с пакетом заданий по определенной теме, контрольные срезы, тесты, технологические карты. Такие формы самостоятельной работы способствуют развитию познавательных интересов у учащихся.

Особенно нравится ребятам работать в парах при взаимопроверке тетрадей с домашним заданием, а также при выполнении заданий поискового характера.

После изучения каждой большой темы можно проводить контрольное тестирование.

Тестирование позволяет быстро выявить уровень качества знаний у учащихся, а также указать на пробелы в знаниях.

На уроках русского языка ребята любят работать по технологическим картам.

Технологические карты содержат микроцели уроков, диагностики, систему коррекционной работы и виды внеаудиторной деятельности учащихся: обязательный минимум, тренировочный уровень и творческие задания.

Практически каждый урок, кроме главной, основной содержит микроцель — ведущий вопрос, который отрабатывается наиболее тщательно. Диагностики, проводимые на уроках, служат не средством контроля, а способом прогнозирования обученности (отвечают на вопрос: «Знает

учащийся или не знает?» тот или иной материал, «Умеет или не умеет?» применять полученные знания), с учетом их результатов можно судить о реальном уровне подготовленности учащихся. Каждая диагностика включает в себя разноуровневые задания, рассчитанные на выполнение госстандарта, на оценки «хорошо» и «отлично». Любой ученик имеет право работать на ту оценку, которую он хочет в результате иметь.

Литература:

1. Зольникова В.И. Самостоятельная работа учащихся над литературным произведением. – М.: Просвещение, 1978.

2. Нехаев А.В. Самостоятельная работа учащихся на уроках русского языка в старших классах вечерней школы. – М.: Просвещение, 1989.

3.Осмаловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе. – М. – Воронеж, 2004.

4.Панфилова Г.С. Развитие самостоятельности школьников во внеклассной работе. – М.: Просвещение, 1984.

Идрисова А.А.

(Махачкала)

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В данной статье рассматривается проблема определения когнитивной стратегии в лингвистике с целью выявления наиболее действенных стратегий речевого воздействия.

Ключевые слова: *когнитивная стратегия, речевое воздействие, интенсификация, компликация.*

Когнитивная лингвистика прочно заняла свое место в парадигме концепций современного мирового языкознания. Именно ее возникновение и бурное развитие на современном этапе является характерной чертой языкознания рубежа веков. Обусловлено это тем, что когнитивная лингвистика изучает язык как когнитивный механизм, играющий роль в кодировании и трансформировании информации [КСКТ 1996: 53]. В

отечественном языкознании когнитивная лингвистика получила признание, как справедливо подчеркивает Е.С. Кубрякова, прежде всего потому, что она обращается «к темам, всегда волновавшим отечественное языкознание: языку и мышлению, главным функциям языка, роли человека в языке и роли языка для человека» [Кубрякова 2004:11].

Когнитивная лингвистика складывается в последние два десятилетия XX века, но ее предмет – особенности усвоения и обработки информации, способы ментальной репрезентации знаний с помощью языка – был намечен уже в первых теоретических трудах по языкознанию в XIX веке.

Сегодня в центре внимания когнитивной лингвистики стоят вопросы взаимодействия языка и сознания, роли языка в хранении, представлении и трансляции знаний, упорядочении информации, поступающей человеку по разным каналам в процессе его жизнедеятельности. При этом когнитивизм исходит из того, что язык – это целостный механизм, в применении к которому малоэффективен принцип расчленения значения, формы и функции, тем более деление на аспекты и уровни, ибо в ряде случаев они тесно сплетаются при формировании общего смысла [Кобрина 2004: 63].

Основной задачей когнитивной лингвистики является участие в решении проблем понимания сознания, интеллекта и человеческого поведения, а также лингвистический анализ обнаруженных и извлеченных из всех доступных источников языковых форм, репрезентирующих те или иные концепты и категории в ментальных мирах человека [Кубрякова 2004: 7].

Современная когнитивная наука позволяет обратиться к познавательным процессам человека через язык, рассматривая когнитивно-семантические преобразования как результат деятельности человеческого сознания по категоризации окружающего мира. Язык в когнитивной лингвистике становится ключом, открывающим дверь в человеческий разум, это «средство доступа ко всем ментальным процессам человека, включая его поведение, взаимодействие с окружающими, индивидуальную ментальную и творческую деятельность» [Кобрина 2009: 172].

С когнитивной лингвистикой тесно связано понятие «когниция». Оно охватывает знание и мышление в их языковом воплощении. Сейчас уже стало аксиомой, что во всём комплексе наук о человеке сталкиваются, в первую очередь, отношения между языком и другими видами человеческой деятельности. Язык даже в большей степени, чем культура и общество, даёт когнитивистам ключ к пониманию человеческого поведения. Поэтому язык и оказался в центре внимания когнитивистов [Демьянков 1994: 20].

Результатом исследования когнитивной сферы человека, его возможностей превозмогать действительность в движении к успеху стало образование таких понятий, как принятие решения, решения задач, копинг-стратегии, когнитивные стили, а также недавно появившегося понятия когнитивных стратегий. Последнее понятие наиболее молодое, но в своей сущности пытается объединить опыт предыдущих исследований, и поэтому, может быть, имеет претензии на интегративность.

Понятие стратегии достаточно широко трактуется современной наукой. В основе лексического значения слова «стратегия» лежит идея планирования действий, связанных с социальной конфронтацией, противоборством. Все виды стратегий объединяются тем, что они представляют своего рода гипотезы относительно будущей ситуации и обладают большей или меньшей степенью вероятности. В любой области стратегический подход базируется на общих знаниях и когнитивных моделях социума и индивида [Иссерс 2008:41].

В психологической науке под когнитивными стратегиями понимается ментальный план, который личность использует для понимания себя и своего развития. Организационная психология, деловая коммуникация рассматривают когнитивные стратегии как познавательные стратегии деловых партнеров, включающие избранные ими способы познания и понимания друг друга [Доценко 2003].

Дж. Брунер интерпретирует стратегии как определенный набор ментальных операций [Брунер 1977]. В трудах Т. Ван Дейка, предложившего

когнитивную модель анализа дискурса, встречается несколько видов разноплановых стратегий (стратегии мышления, стратегии понимания связного текста, речевые стратегии этнических убеждений и пр.) [Дейк1989]. Интересной представляется теория деятельностной стратегии, предложенная В. В. Гусевым, в которой способ действий определяется субъектом [Гусев 2005: 10].

В рамках лингвистики когнитивные стратегии рассматриваются в отношении к определенным операциям. Как правило, выделяются такие основные стратегии речевого воздействия, как стратегия именования (номинации) и стратегия воздействия (мышления и убеждения).

В рамках данного исследовании основной интерес представляют стратегии речевого воздействия. В современной лингвистике отсутствует единая классификация способов речевого воздействия, так как данное определение используется учеными с позиций различных лингвистических походов. Так, например, И. А. Стернин определяет речевое воздействие как воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели. Задачей речевого воздействия является, по его словам, изменение поведения или мнения собеседника или собеседников в необходимом говорящему направлении. Целью говорящего служит убеждение слушающего в принятии его точки зрения, сознательном принятии решения о каком-либо действии [Стернин 2001]. Л.Л. Фёдорова рассматривает речевое воздействие как однонаправленное речевое действие, содержанием которого является социальное воздействие на говорящего в процессе общения [Федорова 2003]. Вслед за И.А. Стерниным и Л. Л. Фёдоровой мы предлагаем понимать под речевым воздействием однонаправленное влияние на знания, намерения и установки «слушающего/читающего» с целью внесения выгодных для «говорящего» изменений, при котором задействованы как вербальные, так и невербальные

средства. Партнер по речевому общению выполняет пассивную функцию, являясь объектом, воспринимающим воздействие со стороны.

Стратегия воздействия предполагает комплексное взаимодействие стратегий мышления и убеждения. Мышление – это «процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности» [Краткий психологический словарь 1999:212].

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития.

Американские исследователи Д.С. Брунер и К. Левин выделили три типа стратегий мышления. Случайный выбор – стратегия, при которой случайным образом формулируется гипотеза либо осуществляется выбор, а затем оценивается их правомерность, и в случае отрицательной оценки выдвигается новое предположение; так продолжается до тех пор, пока не будет найдено решение.

Следующая стратегия мышления – рациональный перебор. При такой стратегии исследуют некое центральное, промежуточное или наименее рискованное предположение, а затем, изменяя каждый раз по одному элементу, «отсекают» неверные направления поиска.

Систематический перебор – стратегии мышления, при которой субъект охватывает своим умом всю совокупность возможных гипотез и систематически анализирует их одну за другой, пытаясь прийти таким образом к каким-то выводам [Годфруа 2005: 364-365].

Тем самым, стратегия мышления – одна из продвинутых форм аналитического обоснования, которая требует последовательного и точного использования логики и формальных методов [Анисимов 2009: 232]. Для

эффективного воздействия недостаточно обладать стратегией мышления. Она активно переплетается со стратегией убеждения.

Стратегии убеждения позволяют эффективно воздействовать на партнера по общению. Убеждение, по мнению Ч. Ларсена, это совместная идентификация, которая происходит при использовании символов говорящим, причем в процессе участвуют оба – говорящий и слушающий. Говорящий осознанно выполняет речевые действия посредством аргументации доводов с целью эффективно повлиять на адресата [Ларсен 1995]. Способность убеждать подразумевает «владение приемами речевого воздействия, которые включают навыки построения речевых стратегий, способность к аргументированию, а также умение применять соответствующие языковые средства» [Климинская 2010: 3].

Стратегия убеждения реализуется за счет частных, подчиненных стратегий. В литературе данные понятия встречаются под разными терминами. По мнению Чарльза Ларсона, все способы воздействия, связанные с интерпретацией того или иного события, образа, ситуации, в конечном счете можно свести к двум когнитивным стратегиям – интенсификации, или компликации и приуменьшения, или редукционизма. [Ларсен 1995]. Их суть заключается в «дозировании» количества и качества информации о том или ином объекте действительности.

Стратегия интенсификации предполагает усложнение, привнесение в ситуацию дополнительных компонентов. Она связана с введением в сознание адресата новых знаний, наличие которых актуально для влияния на него.

Стратегия приуменьшения или редукционизма предполагает упрощения ситуации или проблемы. Это достигается, в частности, за счет умолчания о каких-то аспектах, нежелательных для отправителя сообщения.

Ю. И. Левин представляет анализ базовых стратегий убеждения в своей работе «О семиотике искажения истины». Автор предложил типологию приемов, с помощью которых возможна модификация модели мира

реципиента. Они не зависят от конкретного языка, но обеспечивают желательные для говорящего эффекты речевого воздействия. Это, например, фингирующее и аннулирующее преобразования, которые соответствуют описанным нами ранее стратегиям интенсификации/компликации и преуменьшения/редукционизма [Левин 1998].

Анализируя приведенные выше определения, мы можем сказать, что когнитивная стратегия – это не просто способ, это ментальный план достижения определенной цели, основанный на анализе наличной информации и доступных ресурсов, и разворачивающийся в конкретных действия, также ориентированных на достижение поставленной цели. Для реализации когнитивных стратегий необходимо комплексное использование когнитивных процессов и механизмов.

Литература:

1) Анисимов О.С. Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / Сост. В.Н. Верхоглазенко. М., 2009. 421с.

2) Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М., 1977. 413с.

3) Годфруа Ж. Что такое психология. Том I. М., «Мир», 2005. 772 с.

4) Гусев, В. В. Семантические и стилистические аспекты перевода // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2005. Вып. 506. С. 8–24.

5) Дейк, Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 312с.

6)Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 7-13.

7) Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПБ. : Речь, 2003. 342 с.

8) Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 4-е, стер. М.: КомКнига, 2008. 284 с.

9) Климинская С. Л. Лингвостилистические средства реализации стратегий и тактик убеждения в аргументативном дискурсе (на материале англоязычных телевизионных дискуссий): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 27 с.

10) Кобрина Н. А. О способах комбинаторной реализации некоторых категориальных значение // Языка и транснациональные проблемы. Тамбов, 2004. С. 63-73.

11) Кобрина Н. А. О единицах метаязыка, характеризующих оценочную функцию фразеологических предикатов // Когнитивные исследования языка. Тамбов, 2009. С. 172-177.

12) Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Феникс, 1999. 678 с.

13) Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузина. М., 1996. 245 с.
14) Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики. / Вопросы когнитивной лингвистики.
2004. № 1. С.6-17.
15) Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004. 560 с.
16) Левин Ю.И. О семиотике искажения истины // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М., Наука, 1998. С. 594-605.
17) Стернин, И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Полиграф, 2001. 227 с.
18) Федорова Л. Л. Механизмы изменения дистанции в речевом взаимодействии // Московский лингвистический журнал. 2003. № 2.С. 21-40.
19) Larson, Charles U. Persuasion: reception and responsibility. Wadsnorth Publishing Company. Belmont, Ca 1995. p. 512.

Иманмагомедова Э.А.

(Махачкала)

ЛЕКСИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье акцентируется мысль, что общественно-политическая терминология отличается от других терминологических лексических подсистем общеизвестностью и общепонятностью. Поэтому при определении критериев ее выделения, состава и границ возникают значительные трудности, о чем свидетельствует настоящая статья

Ключевые слова: *микросистема, общественно-политическая терминология, аварский язык, лексика политического дискурса*

Общественно-политическая терминология составляет одну из микросистем национального языка, которая, в зависимости от коммуникативных потребностей в общественно-политической сфере, видоизменяется или прекращает свое функционирование при отсутствии таких потребностей. Эта подсистема приспосабливается к условиям и к среде функционирования, изменяя свой состав и структуру. Такую лексическую микросистему, средой создания, развития и функционирования которой является политическая система, ученые номинируют "общественно-политическая терминология".

В предлагаемом исследовании наряду с этим термином в качестве синонима используем также номинатему "лексика политического дискурса". Под этими терминологическими лексемами понимаем систему языковых единиц, которые референциально (денотативно) и сигнификативно (понятийно) связаны с такой специфической сферой человеческой деятельности, как политика со всей совокупностью объектов, которые ее составляют, и являются неотъемлемыми атрибутами этой сферы.

Политический дискурс является одним из важнейших терминов политической лингвистики, "важной задачей которой является исследование многообразных взаимоотношений между языком, мышлением, коммуникацией и политическим состоянием общества в конкретные исторические периоды" [2, с. 4]

Функциональная сторона политических лексем связана не только со структурой языка, но и с политической системой в целом, которая формируется политическими интересами, целями государства, т.е. целеустремленными социальными действиями людей. Эти действия направлены на удовлетворение связанных с политикой потребностей общественности в политической, юридической, экономической, военной и других областях общественной жизни. К лексемам данного дискурса в аварском языке можно отнести следующие слова:

гьетIарухъан ‘уклонист’: *квегIал гьетIарухъаби* ‘левые уклонисты’;

реваншистазулаб ‘реваншистский’: *реваншистазулаб политика* ‘реваншистская политика’;

радикал ‘радикал’: ***радикалазул партия*** ‘партия радикалов’;

реакция ‘реакция’: ***политикияб реакция*** ‘политическая реакция’;

сионизм ‘сионизм’: ***халкъазда гьоркьосеб сионизм*** ‘международный сионизм’

фракция ‘фракция’: ***парламенталъулаб фракция*** ‘парламентская фракция’

Представленные примеры свидетельствуют о широте применения политических лексем для обозначения понятий из разных областей, обслуживающих общество.

Несмотря на то, что общественно-политическая терминология является частью общей языковой системы вообще и подгруппой лексики, которую исследователи относят к публицистическому стилю, на формирование и функционирование этой лексической группы влияет не только комплекс общих экстралингвистических факторов, которые определяют развитие национального языка в целом, но и социальные факторы, которые являются характерными для этой лексико-семантической подгруппы. Например:

Валюта хисулеб бакIалдаса МахIачхъалаялъул цо банкалде босун унеб букIараб 20 миллион гъурущги чIваразухъа бахъун ун руго (Миллат 2012) ‘20 миллионов рублей, которых везли с пункта обмена валюты в один из махачкалинских банков, были похищены у убитых’.

Лексема *валюта*: 1) ***пачалихъалъ чIезабураб гIарцул система ва гьелъул единицаби*** – денежная система, установленная государством, и ее единица; 2) ***батIияб улкаялъул гIарац*** – ‘деньги другого государства’ (РАС 2003: 65). Экономический термин в данном контексте отображает общественно-политическую реалию, а именно переход общества к новым экономическим отношениям, которые стали необходимыми в начале 90-х годов XX в. Любая отраслевая лексическая подсистема языка как система знаковых средств коммуникации в определенной сфере является своеобразной проекцией состояния соответствующей отрасли.

Благодаря средствам массовой информации с их стремлением к экспрессивности и выразительности общественно-политическая терминология становится известной и понятной широкому кругу носителей языка, потому что проникает в разные сферы человеческой жизнедеятельности и коммуникативные процессы, которые происходят не только между представителями политических сил, но и между рядовыми гражданами. Таким образом происходит "политизирование" языка.

С другой стороны, общественно-политическая терминология вбирает у себя терминологию из областей знаний, которые в составе этой семантической группы приобретают дополнительные компоненты значения и в процессе речи реализуются как единицы собственно политического содержания. Особенно популярной в политической сфере становится юридическая, экономическая терминология, термины из военного дела, спорта, медицины, из культурной жизни и др.

Частотность употребления общественно-политической лексики в языках народов России начинает заметно расти с начала 90-х годов XX в., [1, с. 64], что можно объяснить экстралингвистическими причинами – необходимостью точно показать общественные события, связанные с развитием общества и государства: ***халкъазда гьоркъосеб дагIба-рагIи*** ‘международный конфликт’; ***ракълилаб гIуцIарухъанлъи*** ‘мирное строительство’; ***заманалъе гьабураб рекъел*** ‘перемирие’; ***ракълил къуватал*** ‘силы мира’; ***бергьенлъи*** ‘победа’; ***классовиял дандеккунгутIиял*** ‘классовые противоречия’, ***дандечIеялъулаб багъа-бачари*** – ‘движение сопротивления’; ***цIуна-къаялъул*** ‘режим экономии’ и др. стали неотъемлемыми составляющими частями политического дискурса.

Лексика, входящая в общественно-политическую тематическую группу, имеет диффузные пределы, является известной и широко употребляемой, а из-за этого и понятной для большинства носителей языка, поэтому приобретает признаки общеупотребительной лексики, становится неотъемлемой частью языковой картины мира рядового носителя аварского языка. Такие лексемы в аварском языке, как ***демократия, аннексия, вето, сессия, тактика, ассоциация, договор, идеология, коррупция, мафия***, ***оппозиция***, ***провокация***, ***рапорт***, ***реакция*** и т.п. - вышли за пределы политологического дискурса и активно употребляются в языке СМИ.

Общественно-политическая терминология отличается от других терминологических лексических подсистем общеизвестностью и общепонятностью. Поэтому при определении критериев ее выделения,

состава и границ возникают значительные трудности, о чем свидетельствует отсутствие единства взглядов и концепций в лингвистических исследованиях.

Литература:

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие. Москва: Логос, 2001.

2. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2003.

Иран-Пур-Зейналова Г.О.

(Махачкала)

ВЗГЛЯД ЭДУАРА ДЮЛАРЬЕ НА КАВКАЗСКУЮ ВОЙНУ (1817 - 1864гг) ПОД РУКОВОДСТВОМ ШАМИЛЯ

В данной статье рассматривается видение французским автором народов Дагестана, в в период Кавказской войны. Автор излагает свои взгляды о движении горцев под руководством Шамиля, об особенностях дагестанской жизни вообще и отличается своим трудом от сочинений других авторов о Кавказе, своей строгой аналитичностью и предельной объективностью.

Ключевые слова: *дагестанские реалии, Кавказская война, Шамиль, горцы, мюридизм*

Жан-Поль Луи Франсуа Эдуар Леж-Дюларье, более известный как Эдуар Дюларье, был известным французским востоковедом, занимающимся в основном египтологией и Арменией. В его работе «Россия в Кавказской войне» есть много сведений, непосредственно относящихся к Дагестану. Третья глава произведения Дюларье носит название «Шамиль, его религиозная миссия, падение и плен». Автор начинает свой рассказ о герое Кавказской войны с повествования о возникновении мюридизма. Проникновению в Дагестан мюридизм обязан Гази-Молле, самому усердному ученику Молла-Мохамеда. Дюларье называет его «смелым воином и ярым проповедником», но подчеркивает, что своей ловкостью и осторожностью он обязан молодому мюриду, бывшему рядом и дававшему ему мудрые советы. Этим мюридом был Шамиль, также родившийся в

Гимры и бывший другом детства Гази-Моллы. Шамиль - один из тех, кто выжил при взятии Гимры и гибели Гази-Моллы. В своем рассказе Дюларье опирается на таких авторов как Боденштедт, Жиль и Руновский. Хотя Дюларье относится к «Биографическим очеркам о Шамиле» Руновского довольно скептически, считая, что автор приводит данные так скурупулезно, что возникает ощущение, будто он старается изо всех сил показать своего героя невиновным и безупречным. Дюларье приводит рассказ о спасении Шамиля при взятии Гимры, чем выгодно отличается от других французских авторов, у которых этот момент был овеян ореолом таинственности и мистицизма. Дюларье как бы приподнимает завесу над событиями. Раненный Шамиль спасся по знакомой ему лесной тропинке, и мюрид Магомед-Али, спасшийся таким же образом, как и он, приносит его, раненного, в Унцукуль к его тестю. Шамиль в течении долгого времени приходил в себя и, когда уже готов был уехать, в его выздоровление вмешалась судьба, а может просто суеверие горцев. Дюларье говорит о том, что сестра Шамиля Фатима привезла спасенные ею драгоценности из дома Шамиля в Гимры. По поверью горцев, наличие в доме изделий из серебра или золота является предвестником смерти. У Шамиля снова открылась рана, и он проболел еще некоторое время. За время его болезни был избран новый имам Гамзат-Бек. Шамиль воспринял его назначение без тени зависти или возмущения и стал его правой рукой. «Узнав об избрании последнего, в котором он мог видеть с завистью счастливого соперника, Шамиль показал, насколько его душа неподвластна чувству амбиции, в которой его часто упрекали, насколько его личные интересы имеют мало цены в его собственных глазах, лишь бы ему было позволено внести свой вклад в победу идеи всей его жизни - свободе своей страны и триумфа ислама.» [Dulaurier 1861:306] Гамзат-Бек был слабый и недальновидный политик, что и привело в скором времени к его гибели в Хунзахе, когда жители, недовольные убийством ханши, напали на него в мечети, а спасшихся мюридов сожгли в сакле. Дюларье развенчивает еще одну тайну из жизни Шамиля. Опираясь на Боденштедта, он утверждает,

что Шамиль, якобы снова чудом спасшийся от смерти, на самом деле был в это время в Гимры. Вся жизнь Шамиля покрыта тайной. О нем ходило много слухов, говорили, что он был продавцом винограда, канатоходцем. Сам Шамиль развеял эти слухи после своего пленения. Дюларье пересказывает уже ранее известные сведения о семье Шамиля и его детстве. Он упоминает обычай горцев менять имя ребенку, если он болеет или близок к смерти. Что и произошло с Шамилем, которому при рождении дали имя Али. Он рассказывает историю о том, как будучи 15 лет от роду отучил своего отца от употребления алкоголя, пригрозив ему, что убьет себя на глазах у всего аула.
В своем рассказе Дюларье уделяет место эпизоду избрания Шамиля в имамы. Старейшины избрали его единогласно, он же в свою очередь предлагал по очереди всех присутствующих. Дюларье приводит мнение о Шамиле русского автора. «Честолюбивый в жестоких и лицемерных ходах, готовый на все, чтобы добиться страстно желаемой власти, он делается невидимым, чтобы быть замеченным только как честный и бескорыстный патриот, признает приоритет свободной воли своих соотечественников законом и после скромного сопротивления уступает только из любви к родине.» [Dulaurier 1861:311]

Дюларье сравнивает правление трех имамов в пользу Шамиля. «Шамиль, наделенный властью, появился перед всеми не как партизан, любящий приключения, как Гази-Молла, не как мститель за свое личное дело, как Гамзат-бек, но как глубокий политик, опытный воин и ловкий администратор.» [Dulaurier 1861:312] Дюларье подробно останавливается практически на всех реформах Шамиля, как на военных, так и на административных.

Что касается жизни самого Шамиля и его близких, Дюларье опирается на рассказ Руновского. Так, мы узнаем, что Шамиль отличался скромностью и великодушием, если надо было вознаградить кого-либо или дать милостыню. Это был строгий человек, если речь шла о правосудии, вместе с тем он ничего не прощал и для покорения других народов употреблял

довольно жестокие меры, такие как пожар или истребление мужского населения. Он был очень осторожен, так как имел много врагов, в его тайную комнату в доме допускались только самые близкие. Он пытался ввести в Дагестане шариат, что по мнению Дюларье, не очень ему удалось. «Все эти усилия вели к тому, чтобы заставить превалировать в домашней жизни горцев правила шариата. Эти трудные и суровые правила осуждают роскошь во всех возможных формах: светские украшения, одежда из шелка, драгоценности, танцы, музыка и т.д.; употребление драгоценных камней допускалось только для украшения оружия и книг на темы теологии или благочестия. Они стараются сделать из мужчины что-то вроде аскета и монаха посреди семейной жизни. Кажется, что своими реформами он стремился реализовать недостижимый идеал. Но лучшее доказательство, что они совершались с восхитительным практическим смыслом и что они отвечали на реальные нужды - это то, что он поддерживал их 25 лет во главе народа, который он заставил их принять и который смотрел, как он удаляется, с глубоким сожалением.» [Dulaurier 1861:322] Анализируя деятельность Шамиля, Дюларье считает, что хотя она и была очень короткая, но принесла свои плоды и оставила на Кавказе глубокий след. «Она была также благотворна для этих племен, обучая их дисциплине командования и закону, заставляя замолчать личную ненависть, вынуждая их к уважению жизни и чужой собственности и обучая их искать одобрение правосудия не в употреблении жестокой силы, но в использовании высшей власти, беспристрастной и охранительной для всех.» [Dulaurier 1861: 322] Вместе с тем Дюларье не утверждает, что Шамиль не был жесток, когда это было необходимо для поддержания его власти. Так, он приводит пример уничтожения Шамилем 34 русских офицеров, а также считает, что Шамиль принимал участие в убийстве семьи Аварских ханов. По мнению Дюларье, подчиняя горцев своей воле и дисциплине, Шамиль разрушил их главную силу – внезапность стихийного нападения, чем сильно ослабил их. В отличие от других французских авторов Дюларье заявляет, что Шамиль не был

глубоким стратегом или великим капитаном, ему не хватало образования, но с другой стороны «с оружием в руках он был великолепным главой партизан, партизан одновременно ловких и опытных: никто не знал лучше, чем он, как обнаружить и расстроить планы врага, неотступно преследовать и беспокоить его без устали, показываться и исчезать с неожиданной внезапностью, дисциплинировать и воодушевлять банды, чьим главарем он был.» [Dulaurier 1861: 325]

Последняя глава носит название «Шамиль – калужский пленник». В ней рассказывается о жизни Шамиля после его пленения. Так, мы узнаем, что Шамилю очень нравится музыка, а особенно любит он слушать игру на пианино, хотя балы его сначала пугают и смущают. Дюларье передает известное его высказывание « Вы, русские, - сказал он, - вы не пойдете в рай, потому что у вас рай на земле. Лучше, чем нам обещает Магомет на небе.» [Руновский 1860: В Калуге, вдали от боевых действий, Шамиль как бы обрел тихую и спокойную жизнь. Автор называет его «львом в величественной тишине»: «Прямолинейная и честная душа, горячее и благородное сердце, он завоевывает любовь всех, кто к нему приближается, и сам, кажется, очень чувствителен к свидетельствам симпатии, которые ему предназначены». [Dulaurier 1861:327] Дюларье передает страстную любовь Шамиля к маленьким детям, он рассказывает, что куда бы Шамиль не приходил, он всегда звал к себе детей, ласкал их, дарил сладости и играл с ними. Дюларье также отмечает, что его милосердие иногда не знает границ. Несмотря на наивность своего характера, Шамиль очень хорошо литературно образован и очень любит читать. Дюларье дает описание внешности Шамиля: высокий рост, тонкая талия, овальная голова, правильные черты, серые глаза, длинный нос, тонкие конечности, особенно ноги, твердая походка. «Характер этого лица, если я могу так выразиться, совсем спиритуалистический; можно подумать, что ты видишь одного из этих христианских аскетов, измененных молитвой и созерцанием, или, если хотите, одного из наших старых рыцарей – хранителей, тамплиеров, в прекрасные времена этого ордена. Белые

одежды имама еще более способствую иллюзии.» [Dulaurier 1861:329] Автор приводит много сведений о семье Шамиля, его женах и детях.

Дюларье считает Шамиля «военным и политическим гением» и его симпатии на стороне горцев. «Состояние умов на Кавказе каждый день изменяется, и двуглавый орел схватил в свои когти добычу, которую он больше не выпустит».

То, что пишет Дюларье об имаме Шамиле, о движении горцев под его руководством, об особенностях дагестанской жизни вообще отличается от сочинений других авторов о Кавказе своей строгой аналитичностью и предельной объективностью. Он не открывает новых фактов за исключением двух-трех случаев, отмеченных выше, достоинство его работы заключается в том, что сведениям, почерпнутым у других, он умеет дать точную характеристику и верную оценку, не пытаясь заинтересовать читателя экзотическими небылицами и художественными, почти сказочными вымыслами и домыслами. У него не чувствуется стремление политизировать описываемое и превратить его в нечто злободневное, созвучное текущему моменту, интересам Франции в Крымской войне и т.п. В отличие от своих предшественников и современников, в сочинениях которых преобладала публицистика с элементами занимательности, Дюларье предлагает читателям произведение, соответствующее всем требованиям научного труда.

Литература:

1.Боденштедт Ф. Народы Кавказа и их освободительные войны против русских. Махачкала 1996

2.Руновский А. Записки о Шамиле Санкт-Петербург 1860г

3.Dulaurier E. La Russie dans le Caucase 3 Schamyl, sa mission religieuse et politiques, sa chute et sa captivité. “Revue des deux Mondes”1861, t.33 p.297-335

4. Guilles F Lettres sur Caucase. Chamyl . – “Revue de l’Orient, de l’Algérie et de colonie”, 1859 №7

Исмаилова С.С.,Пренко Л.И.

(Махачкала)

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

На материале французской рекламы рассматривается понятие языковой игры и фонетические механизмы ее создания.

Ключевые слова*:* *языковая игра, каламбур, звукоподражание, аллитерация, рифма, ассонанс.*

Современный рекламный текст характеризуется повышенной экспрессивностью, создаваемой, в том числе, и с помощью определенных игровых приемов, т.е. языковой, словесной игры.

Людвиг Витгенштейн, который ввел в научный оборот данный термин, дает наиболее широкую трактовку данного понятия: согласно его концепции, языковыми играми считается соединение речи и действия [Витгенштейн 1984: 142]. Таким образом, любое высказывание является осуществлением какого-либо действия, т.е. определенной языковой игрой.

По В.З. Санникову, языковая игра - это некоторое (комическое) отступление от нормы, нечто необычное. Автор также обращает внимание на то, что это отступление от нормы должно четко осознаваться и намеренно допускаться говорящим (пишущим); слушающий (читающий), в свою очередь, должен понимать, что "это нарочно так сказано", чтобы не оценить соответствующее выражение как ошибку, тем самым он принимает эту игру и пытается вскрыть глубинное намерение автора. Иначе говоря, языковая игра - это намеренное использование тропеических и фигуральных возможностей языка [Санников 1999: 23].

По мнению французского лингвиста Жаклин Анри, «Языковая игра – это сверх-интенсивное использование языка» [Henry 2003: 170]. Игра позволяет передавать эмоции для того, чтобы рассмешить, шокировать или обольстить, особенно в случае использования в рекламе.

Мы принимаем в своей работе определение, предлагаемое И.В.Цикушевой: «Языковая игра – осознанное и целенаправленное манипулирование экспрессивными ресурсами речи, обусловленное установкой на реализацию комического эффекта» [Цикушева 2009: 170].

Отличие языковой игры в рекламе заключается в том, что она более изощренная, поскольку выполняет особую, коммерческую функцию.

Для существования языковой игры необходимы два условия:

- Существование двойственной структуры, которая мотивирует двойное прочтение (понимание).
- Наличие игры на уровне кодирования и декодирования, которая обеспечивается совокупностью трансформаций, создающих инварианты, позволяющие восстановить обе половины любой игры слов.

По мнению Лисоченко Л.В. и Лисоченко О.В., «под условием языковой игры, касающемся поведения ее участников, понимается обязательное использование в процессе языковой игры такого вида ментальной деятельности, при котором производитель речи апеллирует к презумптивным знаниям получателя и «подталкивает» его к установлению умозаключения, в качестве посылок которого выступает вербализованный текст и невербализованные пресуппозиции – фонд общих знаний производителя и получателя речи» **[**Лисоченко 2000**].**

Еще одной значимой характеристикой игры слов является ее двойственность: она парадоксальна, потому что базируется на жестких правилах и одновременно на гибкости креативной составляющей языка.

В поисках новых средств выражения оригинальности и экспрессивности составители рекламных текстов прибегают к различным способам и приемам словесной игры - игры с внутренней формой языковой единицы графическими, словообразовательными, лексическими и другими средствами. Это могут быть игровые манипуляции со словами, каламбуры, совмещение лексики разных стилей, иноязычные вкрапления,

окказиональные инновации, игра с цветом, сознательное нарушение норм орфографии, графики, пунктуации, игровая цитация, реминисценции, парцелляция и т.д. **[**Рахимкулова 2007: 204**]**.

Языковая игра обусловлена чаще всего омонимией, паронимией и полисемией и проявляется на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном и синтаксическом.

Рассмотрим подробнее некоторые случаи фонетической языковой игры. Звуковой облик рекламного текста является важным компонентом его успеха у адресата. Одним из самых популярных приемов языковой игры является *прием звукоподражания* - использование слов, фонетический состав которых напоминает называемые в этих словах предметы и явления. Несформировавшаяся речь маленьких детей вдохновила, например, создателей рекламы для компании *Hénaff*, производящей мясные изделия. Все случаи употребления звука [s] заменены на [f], что делает рекламный текст *«Hénaff, ffa ff'est de la ffauffiffe»* больше похожим на речь ребенка, обыгрывая необычное окончание фамилии владельцев предприятия.

Лаборатория по производству фармацевтических препаратов *Boiron* выпустила рекламу геля *Arnigel,* используя в тексте звуки, издаваемые людьми при падении *«BOUM!! AÏE!! OILLE!!»*

Марка минеральной воды *La Salvetat* в своем рекламном тексте передает легкое шипение газированной воды следующим образом:

«LE PSCHIIT QUI DONNE ENVIE DE ZZZZZ A L'OMBRE D'UN PIN».

Иногда фонетическая языковая игра может создаваться за счет полного или частичного совпадения звучания названия рекламируемого продукта и какого-то слова в рекламном тексте. Проиллюстрируем это на следующих примерах. В рекламном тексте консервированных огурцов фирмы *"Maille"* используется слоган *«Il n'y a que Maille qui m'aille»,* где название *"Maille"* созвучно с выражением *"m'aille"* (мне подходит), т.е. использован прием омофонии.

Этот же прием использован и в рекламе американской автомобилестроительной компании Форд: *«C'est fort, c'est Ford»,* где название автомобиля *"Ford"* является омофоном прилагательному *"fort "* (сильный).

Именно омофония лежит в основе многочисленных каламбуров во французском рекламном тексте, как в примерах ниже:

«Siligom, on va mettre la gomme» - автомобильный центр по производству шин *"Siligom",* частично созвучен существительному *"la gomme"* (резина).

"*Les femmes préfèrent les hommes au Lee*» - рекламная афиша джинсов марки "Lee", на которой изображен мужчина в джинсах этой марки рядом с кроватью (игра слов Lee и lit).

«*Quand on s'aime, on sème*» - (semer son argent) - реклама банка.

Иногда в одном коротком рекламном тексте могут употребляться одновременно два и более стилистических приемов:

«Si c'est D'Aucy j'y vais aussi», - в рекламе торговой сельскохозяйственной марки *"D'Aussy* наряду с омофонией (*D'Aucy –aussi),* использована также аллитерация – повторение одинаковых или однородных согласных звуков в отрезке текста, в данном случае, звука [s].

Наибольшей частотностью в нашей выборке примеров отличается такой прием, как рифма – созвучие в окончании двух или нескольких слов:

«Pas de stress, y'a Point S» - (Point S – автосервис*).*

«Si t'as pas d'amis, prends un Curly» (*Curly)* – торговая марка соленых закусок).

«*Des crédits à coût réduit, ça va faire du bruit*» - реклама самого известного французского банка BNP.

«Pas de trou que du goût» – реклама сыра gruyère.

«Dior j'adore» - реклама знаменитых духов от фирмы «Диор».

В следующих рекламных текстах рифма достигается при помощи ассонанса – повторения одинаковых (преимущественно ударных) гласных звуков в отрезке текста:

«Il est fou, Afflelou» - (*Afflelou* – сеть салонов оптики).

«Knorr, j'adore» - (*Knorr* – немецкий бренд, выпускающий соусы, приправы, супы).

«Zéro tracas, zéro blabla» (*MMA* общество взаимного страхованиия).

Анализ французских рекламных текстов показывает, что французский язык, в силу ряда своих специфических черт, дает неограниченные возможности создания языковой игры на всех языковых уровнях, являясь таким образом текстообразующим фактором в рекламе.

Литература

1. Витгенштейн, Л. О достоверности // Вопросы философии. 1984. № 8. С. 142–149.
2. Лисоченко Л.В., Лисоченко О.В. Языковая игра на газетной полосе. Эстетика и поэтика языкового творчества. Межвуз. сб. науч. статей. Таганрог, 2000. – С. 128–142.
3. Рахимкулова, Г.Ф. Интертекстуальность как элемент современного медийного текста // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. Выпуск 1. Ростов н/Д., 2007. - С. 204-205.
4. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. М., 1999.
5. Цикушева И.В. Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. № 90. – С. 169–171.
6. Henry J. La Traduction des jeux de mots. Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.

Кадиева У., Магомедова М. М.

(Махачкала)

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СРЕДНИЙ ЭТАП)

В статье рассматривается вопрос применения мультимедийных средств в

обучении аудированию на французском языке учащихся общеобразовательной школы на среднем этапе обучения.

Ключевые слова*: образование, аудирование, аудитивные навыки, обучение, мультимедийные средства.*

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении информационных и мультимедийных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому владению иностранным языком.

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам - один из важных проблемных вопросов современной методики. С ним в первую очередь связана реализация обучения двум из четырех основных видов речевой деятельности: аудированию и говорению (условно - коммуникативному или коммуникативному). Для достижения этой цели используются технические средства обучения. Учителю, работающему в современной школе, необходимо знать как номенклатуру имеющихся средств, так и их дидактическое назначение. Эффективное использование каждого из средств возможно лишь в том случае, когда учитель знает что, где, когда целесообразно использовать в учебно - воспитательном процессе и какие результаты можно получить.

Обучение иноязычному аудированию является одной из самых актуальных тем в современной методике обучения французскому языку, поскольку входит в состав устной коммуникативной деятельности и используется в любом устном общении.

Для общения на иностранном языке нужно научиться не только говорить, но, прежде всего, понимать иноязычную речь на слух. При слушании иноязычной речи приходится подстраиваться под темп и своеобразный акцент говорящего, его лексику и грамматику. Аудирование

остаётся наиболее трудным и наименее любимым аспектом обучения иностранному языку как для учащихся, так и для учителей.

Термин «аудирование» используется в методической литературе сравнительно недавно. Он противопоставлен термину «слушание». Если «слушание» обозначает акустическое восприятие звукоряда, то понятие аудирования включает процесс восприятия и понимания звучащей речи. Тем не менее аудирование - сложный вид речевой деятельности и часто вызывает трудности в обучении, особенно на средней ступени.

Аудирование - это процесс восприятия звучащей речи, предполагающий слышание, понимание и интерпретацию воспринимаемой на слух информации. Целью обучения аудирования в школе является понимание в новых ситуациях новых сообщений, построенных на программном материале, предъявляемых в нормальном темпе учителя или в звукозаписи с небольшим количеством лексических единиц.

Недооценка аудирования может крайне отрицательно сказаться на языковой подготовке школьников. Несформированность аудитивных навыков часто является причиной нарушения общения. [3, 108]

Для решения данной проблемы методисты, в том числе Т. Е. Сахарова, Ф. М. Рабинович, Г. В. Рогова, указывают на необходимость использования динамичных мультимедийных средств в обучении иноязычному аудированию на средней ступени.

В нашем исследовании мы принимаем в качестве рабочего определения мультимедийных технологий совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько видов информации: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественные звуковые сопровождения. Выделяют следующие **виды** мультимедийных средств при обучении иноязычному аудированию:

презентации;

анимации;

игры;

видеофильмы и видеопроигрыватели;

мультимедиа-галереи;

галереи;

проигрыватели звуковых файлов;

интернет приложения.

Выделяют три основных **пути использования** мультимедийных средств в обучении аудированию на уроках иностранного языка:

использование уже готовых программных продуктов по изучению иностранного языка, поставляемых преимущественно на компакт-дисках;

применение программных продуктов, создаваемых непосредственно преподавателями (или преподавателями совместно с обучающимися);

использование ресурсов сети Интернет.

Существующие сегодня программные продукты на компакт-дисках позволяют выводить на экран компьютера информацию в виде текста, звука, видеоизображения, игр. Уроки с использованием таких динамичных мультимедийных средств отличаются своим разнообразием, эффективностью, повышенным интересом учащихся к иностранному языку. Разнообразие тем и видов деятельности, красочность, увлекательность и доступность компьютерных заданий развивают и поддерживают огромный интерес к изучению предмета.

Педагоги и школьники чаще всего выступают в качестве пользователей динамичных мультимедийных средств. Однако практика показывает, что с каждым годом все большее количество учителей не может остаться в стороне от разработки пусть и простых, но электронных средств обучения. Учащиеся могут использовать элементы динамичных мультимедийных средств при выполнении домашних заданий, при обучении в группе, а также при работе над совместными проектами в классе [1, 110].

Для повышения мотивации учащихся многие учителя используют *ресурсы сети интернет*, которые позволяют дополнительно «включить» такой важный элемент обучения, как интерес к изучаемому предмету.

Формирование интереса или мотивации изучения является одним из самых сложных элементов в образовательном процессе. В данном же случае, используя популярность интернета в ученической среде, удается это сделать достаточно простыми средствами. Необходимо отметить, что большинство преподавателей предпочитает использовать интернет наряду с традиционными средствами обучения, интегрируя его в учебный процесс. Например, диктанты http://www.ladictee.fr/ сайт предназначен для французских школьников, можно писать диктанты и проверять орфографию.

Аудиокниги: http://www.librivox.org, http://www.litteratureaudio.com/

Царство подкастов любых уровней: http://www.podcastfrancaisfacile.com/

Лёгкие слова в виде визуального словаря, можно нажимать и слушать. Темы: животные, цвета, овощи, фрукты т.д. http://chillola.com/at/french%20starterpage.html

http://www.mondedestitounis.fr/ — детские песенки, считалки, пальчиковые игры с видео и текстом.

Игры по географии http://www.jeux-geographie.fr/ — не только для детей, но и для тех, кто хочет выучить названия континентов, стран и городов.

Литература:

1.Андерсен, Б. Б. Мультимедиа в образовании: информационные технологии в образовании [Текст] : специализированный учебный курс / Б.Б.Андерсен, К. Бринк. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Дрофа, 2007. - 224 с.

2. Берестова, В. И. Какими бывают мультимедиа-приложения и средства их разработки [Текст] / В. И. Берестова, Е. В. Ларина // Делопроизводство. - 2008. - №1. - С. 24-29.

3. Сахарова, Т. Е., Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Т. Е. Сахарова, Ф. М. Рабинович, Г. В. Рогова. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.

Интернет- ресурсы:

http://www.ladictee.fr/

http://www.librivox.org, http://www.litteratureaudio.com/

http://www.podcastfrancaisfacile.com/

http://chillola.com/at/french%20starterpage.html

http://www.mondedestitounis.fr/

http://www.jeux-geographie.fr/

Кайтмазова П.А.,

Тетакаева Л.М.

(Махачкала)

ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «УЧЕБА» В СОВЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена семантике английских фразеологических единиц с компонентом «учеба», которые связаны с культурой и отражают особенности национального сознания. Семантические особенности английских фразеологизмов раскрываются в ходе анализа их тематического своеобразия.

Ключевые слова: *семантика, фразеология, фразеологическая единица, тематическое своеобразие, номинация.*

Качество британского образования уже давно является неоспоримым фактом, о котором свидетельствует то богатое культурное наследие, которое оставляют за собой ученые, окончившие учебные заведения этой великой страны. Совершенно понятно и объяснимо также и рвение молодежи со всего мира поступить в престижные университеты Великобритании, ведь на родине Уильяма Шекспира основным подходом образования является направленность на обучение не тому, что думать, а как думать. Система британского образования имеет многовековую историю. А история народа представлена во фразеологии ярче всего, ведь именно во фразеологизмах находит свое отражение быт и культура народа. Фразеология тем и привлекательна для лингвистики, что она является сокровищницей языка.

В составе фразеологического значения выделяют, как правило, три аспекта: сигнификативный, денотативный и коннотативный. Сигнификативный аспект фразеологического значения – это содержание понятия, которое реализовано в данном значении. Денотативный аспект

фразеологического значения – это объем понятия, реализуемого на основе вычисления механизма обозначающих признаков денотата [Кунин 2005: 206]. Для ФЕ, семантически ориентированных на человека, особую значимость приобретает коннотативное значение в силу специфики самого объекта исследования, ведь то, что характеризует человека, представляет из себя оценочные категории и вызывает к себе эмоционально-оценочное отношение [Арсентьева 1989: 39].

Существует множество различных подходов к проблеме классификации ФЕ в современной лингвистической науке. В их основе лежат различные принципы, варьирующиеся от структуры до семантики. Однако самой распространенной остается тематическая классификация ФЕ. Именно тематическая группировка ФЕ с компонентом «учеба» послужила предметом данного исследования.

В ходе изучения фразеологического материала были отобраны методом сплошной выборки около 200 ФЕ с компонентом «учеба», который был выражен номинациями: *book, coach, cram, drink in, explore, know, knowledge, learn, learning, lesson, mark, master, practice, practise, profession, professor, read, reader, reading, recognize, school, schoolmaster, science, study, teach, teacher, wisdom, wise, university*. Все представленные выше номинации тем или иным образом связаны с учебой, к которой у англичан на протяжении многовековой истории был консервативный подход. Образование в Великобритании направлено на всестороннюю развитость и упор на индивидуальные способности учащихся. Британские школы тщательно хранят свои традиции, традиции своей родины.

ФЕ с компонентом «учеба» представляют собой разнообразные выражения, которые сложно структурировать в тематические группы.

Тем не менее, в ходе тщательного изучения, было выделено семь тематических групп английских ФЕ с компонентом «учеба», а именно: «обучение», «открытие», «не может быть!», «юриспруденция», «умственные способности», «отношения людей», «магия, предсказание».

Самую многочисленную группу представляют ФЕ по теме «обучение». Они составляют больше половины отобранных для исследования ФЕ, а именно – 100 единиц. ФЕ, входящие в данную группу, связаны с многочисленными понятиями, сопряженными с образованием, как например: *normal school* ‘педагогическое училище’, *polite learning* ‘классическое образование’, *hit the books* ‘усиленно заниматься, с усердием взяться за учебу’, *the science of numbers* ‘наука чисел, арифметика’, *red brick university* ‘новый университет’, *blue brick university* ‘старый университет’, *teach an old dog new tricks* ‘переучивать пожилого человека’.

Группа фразеологизмов по теме «открытие» занимает второе место по количеству. Эту группу составляют ФЕ, связанные с открытиями не столько в науке, сколько в личностной реализации чего-то нового. Например: *explore every avenue* ‘выявить все возможности, использовать все возможности, все пути’, *come to smbd's knowledge* ’сделаться, стать известным кому-либо’, *one for the book* ’любопытное происшествие, примечательный случай‘. Данная группа фразеологизмов отличается от ФЕ по теме «обучение» тем, что новое открытие или реализация чего-то нового не всегда является результатом намеренного действия, т.е. результатом обучения, а может быть результатом стечения обстоятельств.

Следующая группа ФЕ свидетельствует как о наличии умственных способностей у людей – *have good knowledge* ‘хорошо соображать’, *know a thing or two* ‘быть бывалым человеком’, *know one's onions* ‘знать свое дело’, *Solomon's wisdom* ‘мудрость Соломона’, *read smth like a book* ‘прекрасно разбираться в чем-л’, так и об их отсутствии – *not to know A from B* ‘быть круглым невеждой’, *as wise as before* ‘зная не больше, чем раньше’, *little knowledge is a dangerous thing* ‘малые знания вредны’.

ФЕ, характеризующие отношения между людьми как с отрицательной стороны – *take smb's name of the books* ‘исключать из школы’, *get into smb's bad book* ‘впасть в немилость’, *be in smb's bad book* ‘быть в немилости’, *a bad mark* ‘что-либо говорящее не в пользу’, так и с положительной - *be in smb's*

good book ‘в милости’, *a good mark* ‘похвала’, *get into smb’s good book* ‘быть в милости’. Необходимо отметить, что данный фразеологический материал подтверждает, что отношения между учениками и учителями проецируются на отношения между людьми за стенами учебных заведений.

Следующая по количеству группа ФЕ представлена темой «не может быть!». Название группы мотивировано тем, что ФЕ, составляющие ее, в большинстве своем являются разновидностями междометий типа «да ну!» или «не может быть!», как например: *I want to know!* ’да ну! ну и ну‘, *Well? I don’t know!* ’подумать только! ну и ну!‘, *God knows!* ’бог его знает! кто его знает!‘.

Следующие ФЕ имеют отношение к юриспруденции, поскольку возникли в данной области. Например: *read for the Bar* ’готовиться к адвокатуре‘, *kiss for the Book* ‘целовать Библию (при принесении присяги в суде)‘, *throw the book at smbd.* ‘присудить кого-либо к максимально возможному сроку тюремного заключения‘, *bring smb to book* ‘призвать к ответу’, *approved school* 'исправительная школа', *shut the book* ‘закрыть дело’, *throw the book at smb* ‘присудить кому-л максимальное наказание’, *carnal knowledge* ‘половые сношения’.

В меньшинстве оказались ФЕ, относящиеся к теме «магия, предсказание». Данные фразеологизмы в основном связаны с гаданием, хиромантией и различного рода предсказаниями, догадками. Например: *read smth. in tea-leaves* ’гадать на кофейной гуще‘, *read faces* ‘читать по лицу, быть хорошим физиономистом‘, *read smbd.’s mind (or palm)* ’гадать по руке, заниматься хиромантией‘, *the black art* ‘черная магия’, *the satanic school* ‘сатаническая школа’.

Исходя из представленной тематической классификации ФЕ с компонентом «учеба», можно сделать вывод, что в большинстве своем значение фразеологизмов с данным компонентом оправдывает значение компонента «учеба», т.к. фразеологизмы, относящиеся к группе «обучение» имеют наибольшую реализацию. Из проведенного исследования становится

ясно, что недаром лучшие университеты – это университеты Великобритании, где к учебе относятся со всей строгостью и ответственностью.

Результаты анализа могут быть объяснены тем, что для англичан характерна строгость и дисциплинированность, в том числе и в плане учебы. Ведь идеалом англичан служит именно образованность - *Money spent on the brain is never spent in vain* ‘Деньги, истраченные на образование, никогда даром не пропадают’.

Литература:

1.Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ ФЕ. Казань, 1989.

2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 2005

Р.М. Канаев, Л.Г. Алахвердиева

(Махачкала)

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНЫХ РЕПОРТАЖЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СМИ

В настоящей работе предпринята попытка охарактеризовать лексические и стилистические средства, участвующие в организации спортивного репортажа, которые автор использует для подачи информации, для создания эстетического эффекта, воздействующего на читателя с целью формирования определенной ценностной картины мира.

Ключевые слова: *репортаж, стилистические и лексические средства, футбол, информация, коммуникативная направленность*.

Современные футбольные репортажи имеют цель не только поставлять саму информацию до максимально широкой аудитории, но и оказать на потенциального адресата идеологическое, психическое, эмоциональное воздействие, чтобы привлечь на свою сторону в качестве постоянного читателя, заказчика газеты. Для успешного выполнения этой задачи

необходимо, чтобы передаваемая информация была адресной как по характеру сообщаемой информации, так и по ее языковому воплощению.

Стремление автора публикации к взаимодействию с читателем в процессе речевого общения заставляет его использовать в тексте языковые средства, способствующие процессу активизации восприятия, усвоения, запоминания сообщаемой информации, а в некоторых случаях побуждения читателя к ответному сообщению в газету о напечатанном материале.

В вербальной структуре газетного текста коммуникативно значимыми для читателя являются заголовки и заголовочные комплексы, поскольку они позволяют ориентироваться в многообразии публикаций и быстро найти необходимую информацию. Опытные журналисты, учитывая этот факт, используют в своей речевой практике разнообразные средства с целью привлечения читательского интереса максимально широкой аудитории. В ход идут различные профессиональные уловки, связанные с манипуляциями со словом, языковой игрой, вплоть до дезориентирующих заголовков.

Среди способов активизации читательского восприятия в газетном тексте наибольшей коммуникативной эффективностью характеризуются синтаксические конструкции разговорной речи, которые используются как средства речевого контакта в условиях монологического общения. К ним относятся вопросительные предложения, вопросно-ответные построения, парцеллированные конструкции, неполные предложения, конструкции, представляющие незаконченные высказывания, конструкции, включающие частицы, междометия. В монологических текстах, к которым по форме своей относится газета, указанные конструкции используются целенаправленно в качестве средств внешней диалогизации текста, имитирующих контактную форму общения. Такая форма подачи материала создает атмосферу непринужденности, свойственную условиям непосредственного речевого общения между людьми, доверяющими друг друга.

Появление разговорных конструкций в газетных текстах связано со стремлением автора публикации выразить свое отношение к описываемым событиям, привлечь внимание читателя к изложенным фактам, выразить свои чувства, вызвать определенное эмоциональное состояние у читателя, внести экспрессию «живого звучания» в повествование, что усиливает публицистическую направленность газетного текста.

Известно, что стилистические средства придают спортивному тексту выразительность, изобразительность, оценочность, экспрессивность, образность и в некотором роде эстетическую значимость с целью создания определенной настроенности читателя [Пром, 2011; Бобровская, 2005; Кайда, 2007].

Репортаж о матче чемпионата Испании между Барселоной и мадридским Реалом (France football, 24 марта 2015) вызывает интерес, прежде всего, ее построением, которое основано на анафоре со словом *coup*. Так, все основные моменты матча описаны в отдельных абзацах и озаглавлены непременно с существительным *coup*.

В первой же фразе употребляется слово *bousculé*, которое можно перевести, как смятая, оно имеет аффективное значение в этом предложении. Сделано это с целью привлечения внимания читателя с первых же строк. Во втором предложении используется прилагательное *grand* для описания ключевого игрока Барселоны Лионеля Месси, который не показал своей лучшей игры (*sans un grand Messi*). Эта мысль имеет продолжение в абзаце Le coup de bambou, в котором автор характеризует не очень яркую игру лидера Барселоны и подытоживает свою идею фразой *dommage que Messi ne jouait pas…*

В третьем и последнем абзаце отмечаются действия французского защитника Барселоны Жереми Матье, который открыл счет в матче, забив свой первый мяч за каталонцев. В эпизоде с голом маневр француза описывается глаголом *surgir*, т.е. он буквально проскользнул перед соперником и нанес неотразимый удар *place un coup de tête décroisé*

imparable. Здесь же используется такой стилистический прием, как опущение *Mathieu avait marqué à l'aller comme au retour face au Real* (после слов aller et retour опускается слово match).

Очень интересно автор передает момент нереализованный Криштиану Роналду.

Karim Benzema, en bonne position, hésite à frapper puis offre un amour de ballon à Cristiano Ronaldo au second poteau, mais la reprise du pied droit du triple Ballon d'Or s'écrase sur la barre transversale de Claudio Bravo.

В этом сложном предложении использована авторская метафора *offrir un amour de ballon*, что можно перевести, как преподнес мяч на блюдечке, и метонимия *le triple Ballon d'or*, которая позволяет избежать повторного использования фамилии игрока.

В тексте используется немало метафорических выражений как традиционных, так и авторских для экспрессивного описания хода матча:

offrir un amour de ballon, faire le dos rond, le petit pont, baisser de pied.

В статье присутствует специальная терминология, присущая газетному тексту по футболу:

le second poteau, la barre transversale, le coup franc, le coup de pied arrêté, le penalty, passe decisive, le pressing, quarts de finale, la Ligue des champions, le petit pont.

Во избежание постоянного употребления названий команд и фамилий игроков автор прибегает к метонимии:

les Catalans, triple Ballon d'or, les Bleus, blaugrana, CR7, l'attaquant français, l'international français, complice portugais, le technicien italien du Real Madrid, le porteur du ballon barcelonais, les Parisiens, les champions de France, Madrilènes, l'Argentin, l'ancien Sochalien et Toulousain, les Merengue.

Отмечается также использование прилагательных перед существительными вопреки грамматическим нормам французского языка. Сделано это с целью выделения эпитетов и для придания им аффективного значения:

une sérieuse option, un incroyable rate, une lumineuse talonnade, une fabuleuse partition.

Прослеживаются в тексте и заимствования. Во-первых, это, конечно, англицизмы, которые уже давно вошли во французский язык и представляют собой футбольную терминологию, проникшую во все языки мира:

le match, le penalty, le pressing.

Во-вторых, это заимствования характерные для описываемого чемпионата, матч двух ведущих испанских команд Барселоны и Реала обозначается словом *le Clasico*, которое также вошло во французских язык для обозначения матча двух непримиримых соперников ПСЖ и Марселя. В абзаце Le coup de lapin автор намеренно использует испанское слово *conejo*, при описании игры уругвайского форварда Луиса Суареса. И испанский чемпионат автор называет уже привычным словом *la Liga*.

Таким образом, можно сделать вывод, что футбольный репортаж рассматривается как итог авторской речемыслительной деятельности, воплощающий особый мотив в его коммуникативной направленности на читателя, так как он создается для реализации какого-либо замысла, а информация вводится в текст и фиксируется в нем для достижения определенной цели и рассчитана на определенный эффект и воздействие на адресата.

Репортажи, предназначенные для широкого круга читателей, зачастую содержат элементы литературно-художественных жанров. Это определяется коммуникативной направленностью текста с целью привлечения внимания и в какой-то мере развлечения читателей.

Спортивный репортаж, будучи средством оперативного воздействия на массовую аудиторию, не может рассматриваться в отрыве от истории развития общества и языка. Он служит неисчерпаемым источником пополнения словарного состава языка и экспрессивных средств литературного языка.

Литература:

1. Бобровская, Г.В. Лингвистический комментарий к футбольным баталиям. Москва, 2005.
2. Кайда Л.Г. Позиция автора в публицистике: стилистическая концепция, язык современной публицистики. Москва, 2007.
3. Промм Н.А. Современный газетный спортивный репортаж: жанрово-стилистический аспект. Волгоград, 2011.

Периодические издания:

4. France Football. Париж, 2015. http://www.francefootball.fr/

Керимова Х.Г.

(Махачкала)

О СУЩНОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ И РОЛИ СИНОНИМОВ В ДАННОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье предпринята попытка рассмотреть и описать понятие процесса категоризации. Не претендуя на исчерпывающий анализ поставленной проблемы, попытаемся в рамках статьи остановиться на некоторых наиболее значимых, на наш взгляд, особенностях данной темы.

Ключевые слова: *категоризация, категории, синонимические ряды, когнитивная лингвистика*

В настоящее время в связи с бурным развитием идей когнитивной науки, лежащие в основе формирования знания, проблемы категоризации и концептуализации приобретают несомненную актуальность и значимость в лингвистических исследованиях. Поскольку именно через язык исследователь-лингвист постигает когнитивный механизм человека, то изучение данной проблематики в языке становится неизбежным. Изучая язык с новых позиций, а именно с позиции когнитивного подхода, можно изучить самого человека в комплексе его социальных, психических, интеллектуальных, эмоциональных, этно-национальных и многих других компонентов.

Одним из важнейших принципов современной науки, в общем, и

лингвистики в частности, провозглашается антропоцентричность. В центре внимания исследователей оказывается человек, а в центре внимания лингвистов – язык человека. Но в отличие от структурной лингвистики, изучавшей проблемы среднего носителя языка, современного исследователя волнует функционирование конкретного языка, и конкретного лингво - национального сообщества.

В процессе познания мира человек постоянно производит категоризацию его реалий, т.е. систематизирует их согласно индивидуальной мыслительной способности и индивидуальной логике. [1]

Категоризация представляет собой неизбежное явление для человеческого мозга, поскольку в речепроизводстве и речепонимании задействованы определенные когнитивные процессы. Способность классифицировать явления, распределять их по разным группировкам и классам, разрядам и категориям свидетельствует о том, что в актах восприятия мира человек судит об идентичности одних объектов другим, или, напротив, об их различии [2]. По мере осмысления мира и себя в нем, человек категоризует процессы и явления, происходящие вокруг него.

Понятие категоризации человеческого опыта является одним из самых фундаментальных понятий в характеристике когнитивной деятельности [3]. Основой категоризации является способность человеческого сознания выделять из явлений окружающей действительности, из потока информации какие-либо общие, достаточно устойчивые признаки, регулярно повторяющиеся в некотором фоновом окружении.

Вполне правомерным, на наш взгляд, является утверждение Дж. Лакоффа и М. Джонсона о том, что, категоризация представляет собой естественный способ отождествления вида объекта или опыта при помощи высвечивания одних свойств, преуменьшения других и сокрытия третьих [4]. В самом деле, для того чтобы высветить некоторые свойства, возникает необходимость преуменьшить или сокрыть другие; именно это происходит всякий раз в процессе категоризации.

Отметим, что процесс категоризации немыслим без помощи языка. В языке содержится информация не только воспринятая отдельным индивидом, но и опыт поколений того национально-лингво-культурного сообщества, к которому он принадлежит.

Построение языка происходит путем универсальных категориальных мыслительных операций абстрагирования, реализующихся через процессы обобщения, сравнения, отвлечения, тождества и т. д.

В настоящей статье мы ставим целью рассмотреть явление категоризации и связь этого процесса с синонимией. Не смотря на то, что проблема синонимии довольно таки долго является объектом исследования многих лингвистов, она и по сей день остается дискуссионной. Но на современном этапе ее исследуют в свете новой парадигмы научного познания.

Достижения современной науки позволяют через явление синонимии раскрыть особенности речемыслительной и познавательной деятельности индивида. [5]

Полагается невозможным представить язык, как некий определенный набор правил и схем без обращения к какой-либо когнитивной способности, потому как язык не может игнорировать общий когнитивный аппарат, а разум и язык не могут использовать разные виды категоризации.

Р.М. Фрумкина говорит о категоризации как о фундаментальной операции, которую мы совершаем незаметно для себя на каждом шагу. «Вообще говоря, отнесение объекта и именующего его слова к более общей категории скрывает за собой отнесение его смысла, концепта, к более общей категории концептов.»[6]. Другими словами, семантические отношения между словами могут отражать их принадлежность к одной и той же категории.

В основе синонимии, как и в основе познания мира человеком, находится процесс категоризации, т. к. человеку свойственно сравнивать все со всем, соответственно сходство и различие между объектами

устанавливается в процессе сравнения. В процессе номинативной деятельности того или иного объекта действительности человек выделяет в нем определенные свойства и признаки, при этом сравнивая с уже известными ему другими объектами, т. е. пытаясь отнести его к какой-либо категории[5]. В речи близкие по значению слова появляются на базе процесса категоризации, причем, по мнению С. В. Лебедевой, можно говорить как о коллективной категоризации, осуществляемой на основе выделения более существенных признаков, выработанных общественным сознанием, так и об индивидуальной – выделение признаков, значимых для каждой отдельной личности. «В лексиконе человека, несомненно, существует специфическая шкала общности и различия, которая отличается от привычного понимания с точки зрения системы языка» [7]. Это объясняет несовпадение членов синонимического ряда, зафиксированных словарем, и выделение слов в качестве синонимичных в сознании индивида. Например, синонимический ряд со значением КРАСИВЫЙ в словаре Бамматова [8] выглядит следующим образом: *арив, исбайы, гёзел, гёкчек, сюйкюмлю* , а индивидуальный, основанный на результатах опроса, выглядит немного иначе: *арив, гёзел, гёрмекли, оьзюнетартагъан, исиндереген, сюйдюреген, бек тизив, илиякълы*.

Синонимические связи возникают в области пересечения нескольких категорий, в зоне смысловой близости.

С понятием категоризации связаны такие понятия, как лексикализация и актуализация. Эти процессы относятся к основным механизмам порождения и восприятия знаний, благодаря которым слово способно не только замещать или представлять реальные предметы, создавать ассоциации, но и анализировать свойства предмета и на основе подобного анализа относить их к уже известным категориям. Данные категории имеют центр, периферию, члены категорий связаны между собой по принципу фамильного сходства, в силу чего категории имеют размытые границы. Обладая размытыми границами, естественные категории активно

взаимодействуют между собой, в зоне их пересечения возникают синонимические отношения.

Речь способна сужаться до микропространства, (социальное, возрастное, территориальное, профессиональное и т. д.), где будет своя синонимия. В пределах этого пространства способны появляться как новые языковые формы, так и новые смыслы. В этом отношении мы имеем дело с ценностной ориентацией человека, поскольку именно понятие ценности находится в основе категоризационного процесса[6].

Например, на просьбу подобрать синонимы к слову «смелый» парни преимущественно называли: *игит, къочакъ, батыр, къоркъувсуз*, *къайратлы;* а девушки – *игит, арсарсыз, къоркъунмайгъан, тартынмайгъан, таваккаллы.*

Структурирование и систематизация знаний далеко не всегда происходит на научной основе. Человек, получая знания из самых разных источников, подвергая эти знания и представления классифицированию на разных основаниях, создает разные модели (картины) мира, актуальные для той или иной сферы своей деятельности.На установление сходства влияет не только субъективное восприятие, но также культурное и социальное пространство.

Например в исследовании О.С.Фисенко «Концепт гроза в русском языковом сознании» (Воронеж, 2005), в котором показано различие в категоризации грозы рядовыми носителями языка и учеными-метеорологами: в научном сознании гораздо больше когнитивных признаков, чем в обыденном; в научном сознании наблюдается преобладание информационно-понятийного компонента в структуре концепта, выявляется специфическая узкоспециальная ценностная ориентация, строгая систематизированность когнитивных признаков по роду и виду, максимальный уровень обобщенности, элиминирование взаимоисключающих и противоречивых когнитивных признаков [9] .

Приведем еще один пример, и у кумыков и у русских посуда, из

которой пьют разные напитки, в сущности, в обиходе одна и та же. Однако русский и кумыкский языки свидетельствуют о разных принципах классификации образов такой посуды в сознании говорящих по-русски и по-кумыкски. Поэтому в русском языке в зависимости от напитка, наливаемого в сосуд для его обозначения имеются такие слова, как *стакан, рюмка, бокал, фужер, стопка, чарка,* а в кумыкском не имеет значения для какого вида спиртного напитка предназначается бокал, для всех видов имеется одно обозначение *ички аякъ.*

Главным назначением синонимии является не создание семантических дублетов, а выделение какой- либо особенности в обозначаемом явлении, не представленной другой синонимичной формой. Таким образом, различие на фоне семантического сходства обусловливает появление синонимов в языке. Синонимические ряды по своей природе представляют собой лексические категории, формируемые отношениями тождества. Они состоят из близких по семантике слов, не называющих ничего принципиально нового, отличающихся интерпретационными смыслами. Таким образом, они уже выполняют функцию категоризации мира, отображая самое существенное и важное в нем с точки зрения носителей того или иного языка.

Литература:

1. Костюшкина Г.М., Озонова Л.Г., Попова А.А., Федотова М.А., Фетисова С.А., Фофин А.И., Эрдынеева Д.В. Концептуализация и категоризация в языке. – Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2006. - 584 с.
2. Казанцева О.В. Психолингвистические аспекты пространственных отношений в русской, немецкой и бурятской культурно-языковой среде: Дис. … канд. филол. наук. – М., 2001. – 192с.
3. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т.56. – №3. – С. 22-31.
4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы / Общ. ред. В.В.

Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – С. 126-170.

5. А. А. Шумилова Лексическая синонимия: традиционное и когнитивное видение проблемы// Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 22 (160). Филология. Искусствоведение. Вып. 33. С. 144–148.
6. Семантика и категоризация / Фрумкина Р.М. Михеев А.В. Мостовая А.Д. М., 1991.
7. Лебедева С. В. Близость значения слов в индивидуальном сознании. С. 18
8. Русско-кумыкский словарь: бОЛЕЕ 40 000 слов (под редакцией Б.Г. Бамматова). - Махачкала: ДНЦ РАН, 1997. — 684 с.
9. Фисенко О.С. Концепт гроза в русском языковом сознании: Авт. дисс. ... канд. филол. наук. - Воронеж, 2005.- с.21

З.К. Куданова

(Махачкала)

ФЕМИНИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ И ДОЛЖНОСТЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРАВОВОЙ СФЕРЕ)

В данной статье рассматривается проблема наименований профессий и должностей во французском языке. Представлены различные словообразовательные модели и способы образования женских форм названий профессий.

Ключевые слова: *феминизация, словообразовательная модель, наименования профессий.*

Термин «феминизация наименований профессий» обозначает преобразование наименований профессий мужского рода в формы женского рода.

Проблема феминизации наименований профессий отражает возросшую в XX веке активность женщин в различных сферах деятельности, их желание и возможность наряду с мужчинами добиться профессионального успеха и самореализации в социальной и производственной областях жизни.

Способы решения проблемы феминизации наименований профессий зависят от особенностей языков. Во французском языке проблема феминизации профессиональных наименований вызывает острые споры и является актуальной.

Определенные шаги по решению проблемы феминизации наименований профессий стали возможны в результате усилий правительства Франции по корректировке гендерного аспекта языковой политики государства. Попытки феминизировать названия профессий были предприняты во Франции в ходе реформ 1986 и 1998 годов. Задача состояла в том, чтобы узаконить социальный статус отдельных женских профессий [Толстокорова 2005: 97].

С целью преодоления гендерной асимметрии французского языка правительством было выпущено справочное пособие «Femme, j'écris ton nom...Guide d'aide à la féminisation» (1999г.), которое рекомендует использовать феминизированные наименования профессий в официальных документах.

В настоящее время проходит своего рода апробация новых форм и проверяется толерантность носителей языка к решению данной проблемы, которая усугубляется также тем, что грамматическая система языка, испытывая влияние социальных факторов, развивается все-таки по своим внутренним законам.

В настоящей статье исследованы способы образования женского рода наименований профессий и должностей в правовой сфере (*droit des affaires, droit immobilier, droit public, droit social* и другие) и выделены наиболее продуктивные словообразовательные модели.

По способу образования наименования профессий во французском языке в правовой сфере можно отнести к следующим группам:

1. Профессии, гендерные различия которых представлены только аналитическим способом в связи с тем, что они оканчиваются на *-e* и форма наименования не меняется независимо от представителя профессии: *une juriste (notariale, sociale, d'entreprise),une conseil juridique, une clerc de notaire,*

une notaire, une cadre administrative territoriale, une commissaire de police, une diplomate, une gendarme, une militaire, une secrétaire (des affaires étrangères), une juge, une responsable (des affaires sociales), une détective privée, une garde du corps, une fiscaliste, une mandataire judiciaire.

2. Профессии, женские наименования которых образуются агглютинативным способом, претерпевая некоторые графические и фонетические изменения.

Вторую группу, в свою очередь, можно подразделить на несколько подгрупп, в которых феминизация наименований профессий осуществляется от соответствующих форм мужского рода следующими способами:

1. Существительные, заканчивающиеся на ***-é*** et ***-i*** образуют женский род путем прибавления ***-e***, например: *une attachée, une avouée (de cour appel), une chargée (de recouvrement), une employée (technique de collectivité).*

2. У существительных мужского рода, которые заканчиваются на согласную, но не на ***-eur***, женский род образуется путем добавления**-e**, например: *une agente (de collectivité), une assistante (sociale, juridique), une avocate, (d'affaires, fiscaliste), une consule, une experte juridique, une lieutenante (de police),* une *magistrate une substitute (du/ de la procureure), une surveillante pénitentiaire.*

При этом некоторые существительные удваивают конечную согласную (une *gardienne de paix, une technicienne (du patrimoine)*), а другие добавляют *accent grave* над ***-e*** (*une conseillère (juridique, municipale, une douanière, une greffière, une huissière (de justice), une officière), une préfète).*

3. Существительные, заканчивающиеся в мужском роде на ***-eur***, (но не на ***-teur***), образуют женский род по следующей словообразовательной модели «nom au mas. + ***-euse****»: une contrôleuse (territoriale de travaux), une démineuse, une enquêteuse (une enquêtrice, возможны оба варианта).*

4. Существительные мужского рода, заканчивающиеся на **-teur** образуют женский род на ***-trice***: *une administratice (territoriale), une*

auditrice (sociale), une éducatrice (de la protection judiciaire de la jeunesse), une inspectrice (de travail), une médiatrice.

Наименование должности *ambassadeur* заимствовано из итальянского языка *(ambasciatore)*,форма женского рода – *ambassadrice (ambasciatrice).*

В ходе исследования были отобраны 48 наименований профессий и должностей в правовой сфере и проанализированы способы феминизации данных лексических единиц. Было установлено, что наиболее продуктивными способами являются следующие:

- Идентичность форм мужского и женского рода, если они заканчиваются на гласную **-e**, что составляет 16 наименований из 48 представленных в исследовании.
- Прибавление буквы **-e** к форме мужского рода, если она заканчивается на согласную букву: 10 существительных от общего числа.

Феминизированные наименования, образованные путем добавления диакритического знака (*accent grave*) составляют 6 лексем из 48.

Лексемы, образованные путем преобразования окончания **-teur** в **–trice** составляют 5 существительных от общего числа.

Имена существительные, феминизированные путем прибавления буквы **-e** к существительному мужского рода, заканчивающемуся на **-i** или **–é** представлены в количестве 4 лексем.

По словообразовательной модели «nom + euse» образованы 3 наименований.

С развитием общества и появлением новых профессий язык порождает новые слова и новые формы, и независимо от того, будет ли это происходить стихийно или навязываться сверху языковой политикой государства, победят ли сторонники или противники феминизации, только время и опыт покажут, насколько то или иное новое слово окажется жизнеспособным и утвердится в языке.

Литература:

1.Толстокорова, А.В. Гендерно-чувствительная реформа языка как элемент глобальной социальной политики: опыт международного женского движения. Журнал исследований социальной политики. Т.3. – 2005. – № 1. – С. 87-110.

2.Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions. Femme, j'écris ton nom…1999. https://www.kelformation.com/fiches-metiers/droit+juridique

Курбетова Р.Ф.

(Махачкала)

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТАМИ BAŞ/KOPF «ГОЛОВА», ОБОЗНАЧАЮЩИЕ «ЖИЗНЬ» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются ФЕ с компонентом *baş/Kopf в немецком и азербайджанском языках как символы культуры, в структуре которых предметный образ и глубинный смысл находятся в тесной взаимосвязи.*

Ключевые слова: *соматизм, фразеологические единицы, сопоставление, метонимический перенос, эвфемистическое наименование*

Сопоставительное исследование фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом *baş/Kopf* на основе их семантического анализа позволило выявить национально-культурные фразеологизмы, отражающие идиоэтническое восприятие мира в двух генетически неродственных языках. Обращение к плану содержания фразеологизмов позволяет определить не только их актуальное значение, но и образную составляющую. Именно в образной составляющей и можно обнаружить различия между языками [Баранов, Добровольский 2008: 260].

Голова, как жизненно важный орган человека при познании окружающей действительности, символизирует в выявленных ФЕ сопоставляемых языков «жизнь». «Важность головы как органа человека делает ее символом жизни» [Денисова 2003: 47]. Соматизмы *baş/Kopf* «голова» выступают в качестве семантического ядра в рассматриваемых ФЕ.

Метонимический перенос с человека на голову происходит посредством переосмысливания части тела «голова», что свидетельствует об особой важности головы как соматического объекта [Козеренко, Крейндлин 2011: 63].

«Наряду с языковой семантикой соматизмы характеризуются дополнительной культурной семантикой – определенной символической значимостью» [Башкатова 2014: 225]. В азербайджанской фразеологической картине положение головы под саблей отождествляется со смертью: *başını qılıncın altına qoymaq* «идти на верную смерть (рисковать жизнью)» *букв.* «положить голову под саблю». В немецкой ФЕ положение головы над водой ассоциируется с гибелью, которая вот-вот случится: *den Kopf über Wasser halten разг.* «(с трудом) держаться (будучи на краю гибели)» *букв. «*держать голову над водой». Метафора в ФЕ выше, «осложняясь культурными коннотациями, превращается в символ» [Маслова 2004: 97]. «Вода непредсказуема… от нее исходит добро и зло, радость и печаль, жизнь и смерть» [Гелестянова 2016: 102]. Азербайджанское *qılınc* «сабля», немецкое *Wasser* «вода» в приведенных выше ФЕ символизируют «смерть». Символы культуры это «устойчивые образы, в структуре которых предметный образ и глубинный смысл находятся в тесной взаимосвязи» [Ковшова 2009: 26].

Эмоциональную основу эвфемистического наименования головы как символа жизни составляет страх перед смертью, чувство такта, предупредительность к человеку в ФЕ с *Kopf*: *j-n um einen Kopf kürzer machen разг. эвф.* «снимать голову с кого-л.» *букв. «*кого-л. вокруг одной головы короче делать». Доминирующая сема «смерть» в ФЕ выше приобретает «эвфемистическое переосмысление» [Саакян 2014: 283]. Посредством прилагательного *kurz* «короткий» в сравнительной степени *kürzer* «короче» «уменьшается и негативная составляющая понятия» [Саакян 2014: 283]. «Эвфемизация названия болезней и смерти относится к глубокой древности, так как для первобытного сознания смерти и болезни были

окутаны зловещей тайной и ассоциировались с действием сверхъестественных сил» [Костина 2013: 9].

В обоих сопоставляемых языках встречаются ФЕ, выражающие самопожертвование: азерб. *baş qoymaq, nəyin, kimin yolunda* «пожертвовать собой, отдать жизнь, сложить голову за кого»; *başı ilə cavab vermək* «отвечать головой» // нем. *den Kopf für j-n, etw. lassen müssen «*поплатиться головой за кого-что», *den Kopf hergeben müssen* «поплатиться головой».

Человек отражает в процессе деятельности окружающий мир, в том или ином слове своего языка он фиксирует результаты своего познания. Частотное проигрывание одной и той же ситуации в жизни человека, приводит к тому, что слово постепенно закрепляется за ФЕ, переосмысливается и приобретает образное, коннотативное значение.

Специфика образа жизни и национальной культуры отражены в семантике азербайджанской ФЕ *başını qurban vermək* «заплатить головой за что», в основе которой прослеживается связь с ритуальными действиями носителей языка во время празднования Курбан-байрам, связанными с жертвоприношением животного. Переосмысливание и новое образное значение получила данная ФЕ в отношении человека, готового сложить голову ради чего-то самого дорого.

Особенность образа жизни немецкого народа отражена в ФЕ *seinen Kopf zum Pfand setzen*, которая, возможно, возникла из прототипной ситуации, отражающей обычай немецкого народа, давать в качестве залога что-то, вещь, предмет, а в ФЕ выше, самое ценное, что есть у человека, голову, т.е. жизнь: *seinen Kopf zum Pfand setzen* «ручаться головой» *букв.* «свою голову для залога сажать».

Голова как символ жизни выступает и в следующих ФЕ, в которых человек совершает действия против самого себя, «культурная значимость фразеологизма повышается в тех случаях, когда в его структуре присутствует символьная составляющая» [Добровольский 1997: 45]:

азерб. *başını kəndirə salmaq* «совать голову в петлю» // нем. *den Kopf in die Schlinge stecken «*совать голову в петлю, лезть в петлю»;

азерб. *öz başina güllə vurmaq* «пустиь себе пулю в лоб (кончать жизнь самоубийством)» // нем. *sich (D) eine Kugel durch (*или *in) den Kopf jagen разг.* «пустить себе пулю в лоб»;

азерб. *öz başina oyun açmaq* «на свою «голову, на свою беду (себе во вред)» // нем. *sich um seinen Kopf spielen* «загубить себя».

Встречаются в обоих языках ФЕ, в которых предпринимаются также попытки спасти себя, свою жизнь: *başını qurtarmaq* // *canını qurtarmaq* «спасти свою жизнь (спастись) // *den Kopf aus der Schlinge ziehen разг.* «выпутаться из беды» *букв.* «вытащить голову из петли».

Заслуживающим интерес фактом является то, что в немецком языке наряду с компонентом *Kopf*, символизирующим жизнь, в ФЕ, функционирующих в разговорной речи, встречается еще одна лексическая единица, обозначающая деталь одежды *Kragen – «*воротник»: *Kopf und Kragen разг. «*голова, жизнь», *sich um Kopf und Kragen reden разг.* «поплатиться головой за свои речи». *Kragen* «воротник» является обозначением части тела «шея», здесь делается намек на повешение. Слово *Kragen «*воротник» выступает также в роли символа, т.е. «как знак «языка» культуры» [Телия 2004: 682]. В семантике ФЕ лежит архетипическое представление о жизни, слова *Kopf* и *Kragen* представляют древние образы и представления, которые соотносятся с картиной «коллективного бессознательного» творения [Алефиренко 2005: 127], [Беляев 2016: 76].

Литература:

1. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.

2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с.

3. Башкатова Ю.А. Соматический код культуры как предмет сопоставительного исследования. // Сибирский филологический журнал. 2014, – № 4, – С. 220-228

4. Беляев А.Н. О взаимоотношении языка и культуры // Филологические науки. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 10(64): Ч. 2, – С. 75-79.

5. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола, изд-е 2-е, – М.: Рус. яз., 1975. – 656 с.

6. Гелястанова Т.С. Этнокультурные характеристики концепта «вода» в карачаево-балкарской лингвокультуре. // Филологические науки. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 1(55): Ч. 2, – С. 99-102.

7. Денисова Г.И. Соматические фразеологические единицы эрзянского и немецкого языков: дис. … канд. филол. наук. – Саранск. 2003. – 196 с.

8. Добровольский Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. – №6, – С. 37–48.

9. Ковшова М.Л. Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект): автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2009. – 48 с.

10. Козеренко А.Д., Крейдлин Г.Е. Фразеологические соматизмы и семиотическая концептуализация частей тела. // Вопросы языкознания. 2011. – №6, – С. 54-66.

11. Костина Е.А. Комплексная характеристика эвфемизмов-соматизмов русского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Самара, 2013. – 19 с.

12. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. – М.: Новое литературное обозрение. 2002. – 581 с.

13. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие. Второе издание, стереотипное – М.: Академа, 2004. – 208 с.

14. Саакян Л.Н. Эвфемистический потенциал фразеологических единиц (на примере фразеологизма места не столь отдаленные). // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2014. Вып. 50. – С. 280-287.

15. Телия В.Н. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов – знаков-микротекстов. // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 674-684.

16. Vəliyeva N.Ç. Azərbaycanca-ingiliscə-rusca frazeoloji lüğət. 2 cilddə. – Baki: Azərbaycan Dövlət Nəşriyyati, 2010. – 1976 s.

Магомедова С.О.

(Махачкала)

ВРЕМЕННОЙ ДЕЙКСИС В СИСТЕМЕ УКАЗАТЕЛЕЙ В АНГЛИЙСКОМ, АВАРСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена рассмотрению особенностей выражения временного (темпорального) дейксиса с помощью указательных местоимений в английском, аварском и лакском языках. В зависимости от темпоральной семантики указательные местоимения с временным значением в сравниваемых языков можно разделить на две группы: 1) местоимения, указывающие на действие в настоящем времени; 2) местоимения, указывающие на действие в прошедшем времени.

Ключевые слова: *временной (темпоральный) дейксис, момент речи, указательные местоимения, дейктические слова, пространственный дейксис.*

Временной дейксис в сопоставляемых языках осуществляется формальными элементами двух основных типов: именными группами, включающими указательные местоимения (в английском и лакском языках это местоимения *this/этот/ва, that/тот/му (та, га, кIа), these/эти/вай, those/те/мий (тай, гай, кIай*)) и элементами наречного типа *(now/сейчас/цIана, then/тогда/яла*). Общим и основным в значении указательных местоимений аварского, лакского и английского языков является указание на предмет близкий или отдаленный от говорящего во времени или пространстве. В аварском языке семантика указание на время и пространство на уровне указательных местоимений представлена более широко: - *гье-в; гье-й, гье-б, гье-л* «этот, эта, это, эти» (о близко находящихся объектах как в пространственном, так и в темпоральной значении; - *гьа-в, гьа-й, гьа-б, гьа-л* «этот, эта, это, эти» (о близко находящихся предметах); - *до-в до-й, до-б, до-л* «тот, та, то» (о предмете, удаленном от говорящего).

Указательные местоимения как в аварском, лакском, так и в английском языках имеют одни и те же формы для выражения пространственного и временного дейксиса.

Темпоральная лексика отражает разнообразные временные связи между различными процессами и явлениями окружающей действительности. По убеждению Т.А. Лисицыной выразительные возможности лексического поля гораздо богаче, чем грамматического: сама по себе глагольная форма обычно оказывается недостаточно сильной для того, чтобы произвести сдвиг временной ориентации, она нуждается в поддержке со стороны темпоральных средств контекста. Тонкая и точная дифференциация в сфере временных отношений достигается при совместном участии грамматических форм времени и лексических показателей темпоральности [Лисицына 1979].

Сравним местоимения и наречия с временным значением для определения специфики их функционирования в анализируемых языках. Для

начала, рассмотрим особенности временного значения указательных местоимений в аварском языке.

Категория местоимений, как система дейктических слов, представляет значительный интерес. Неслучайно эта грамматическая категория привлекает внимание советских и зарубежных исследователей. Авторы грамматик, диалектических и других работ по дагестанским языкам не оставили без внимания эту сложную и любопытную категорию речи. Но, тем не менее, многие вопросы происхождения, образования, развития и функционирования различных разрядов местоимений в дагестанских языках остаются до сих пор полностью не выясненными. Аварский язык в этом плане не является исключением.

Одним из способов выражения темпорального дейксиса в аварском языке являются сочетания указательных местоимений *гьаб* «это (рядом с говорящим)», *гьеб* «это/ то (рядом с адресатом, близко от адресата)», *доб* «то (далеко как от говорящего, так и от адресата)» и существительного. Как и в случае с английским и лакским языками темпоральное значение проявляется у данных указательных местоимений только в сочетании с существительными со значением времени. Например: *гьаб заман* «это время», *гьаб мехх* «эта пора, это время», *гьаб къо* «этот день», *гьаб моцIцI* «этот месяц» и т.д. Например:

Дарулъун лъугьина дие ***гьаб сардилъ*** *(З.МухI., 108). Лекарством послужит мне в* ***эту ночь.*** ***Гьаб нухалъ*** *Лиханов битIахъего тIуркIизавуна лъадул тIолабго ццин гьасдехун буссиналъ. ...(Гьудуллъи №, 83).* ***На этот раз*** *Лиханов вздрогнул от того, что вся злость жены была направлена не него.* ***Гьаб нухалъ*** *гьеб ракълилал бераз балагьана гьасухъ (Гьудуллъи №4, 18).****На сей раз (****букв****. в этот путь)*** *она (собака) посмотрела на него мирными глазами. Гьай-гьай, гьесда лъалаан* ***гьаб къо*** *бачIине букIин. (Гьудуллъи №4, 53). Конечно, он знал, что* ***этот день*** *наступит.*

В данных примерах указательное местоимение пространственной семантики *гьаб* в сочетании со словами темпоральной семантики (*къо* «день»

и *сордо* «ночь») передают значение времени, не отдаленного от момента речи. В сочетании со словом *нух* «путь, дорога» указательное местоимение *гьаб* образует устойчивое сочетание с темпоральной семантикой.

Сочетание указательного местоимения *гьеб* «это/ то (рядом с адресатом)» с именем темпоральной семантики выражает небольшую удаленность от дейктического центра. Например: *Щоларин* ***гьеб мехалъ*** *беразде макьу (З.МухI., 108). Не приходит* ***в это время*** *сон.* *Кьоларин* ***гьеб мехалъ*** *кеп сунцаниги (З.МухI., 108). Ничто* ***в это время*** *не радует.* ***Гьеб къоялда*** *гьужум букIинчIо (Гъудуллъи №, 14). В (э)****тот день*** *наступления не было.* ***Гьеб*** *букана* ***1834 соналъул сентябрь моцIалъул*** *къоабилеб* ***къоял*** *(Гъудуллъи №4, 53).* ***Это*** *был 1834 – го* ***года сентября месяца*** *двадцатый* ***день***

В приведенных выше примерах указательное местоимение *гьеб* сочетается со словами темпоральной семантики (*къо, заман, мех, сон*). В зависимости от темпоральной семантики имени существительного меняется и семантика времени, передаваемая указательным местоимением *гьеб.*

Сочетание указательного местоимения *доб* ‘это/то (вдали от говорящего и адресата)’ с именем темпоральной семантики выражает удаленность от дейктического центра, например: ***Доб сон*** *цIакъ захIматаб букIана.* ***Тот год*** *был очень тяжелым.* ***Доб къо*** *дида кидаго ракIалдасса унаро.****Тот день*** *я никогда не забуду. КватIараб хаслихъиялъул* ***къо*** *букIана* ***доб*** *(Гъудуллъи №3, 9). Поздней* ***осени день*** *это* ***был.***

В английском языке указательные местоимения с временным значением, также как и пространственные, подразделяются на две группы: местоимения ***this, these*** указывают на предметы или явления, близкие по времени от говорящего: *My department would be quite willing to take over* ***these*** *first discussions, I said.* (B. Show) Мой отдел охотно поддержит **эти** (ближайшие по времени) переговоры.

Местоимения ***that, those*** указывают на предметы, удаленные по времени от говорящего: *I am going to call on him at five o’clock. I hope he*

will come home by ***that*** *time.* (T. Hardy) Я собираюсь позвонить ему в пять часов. Я надеюсь он придет к **тому** времени. Местоимение *this* в сочетаниях, обозначающих время, употребляется по отношению к моменту речи или к текущему периоду времени, а *that* – по отношению к моменту или периоду времени в прошлом или будущем.

В лакских указательных местоимениях, также как и в английских и аварских, помимо указания на пространство прослеживается еще и указание на временной отрезок, которое в лакском предполагает дифференциацию на настоящее и прошедшее время, а также на известное, ранее упомянутое, короткий и длительный промежуток времени. Указательные местоимения в сопоставляемых языках сами по себе лишены темпоральных сем, временное значение проявляется у них только в контексте или в сочетании с существительным со значением времени. В этих же указательных местоимениях содержится еще один тип указания – анафорический:

та «тот» содержит указание на протяженность действия во времени в прошлом: ***Та*** *чIумал Мавраевлул, лакку мазрай «Чанна цIуку» бакъасса, ца къумукь мазрай «Мусават», ца яру мазрай «Аваристан» тIисса кIива кказит цаймигу буккан байва...*(И.-Х. Кьурбанаьлиев)/ Кроме газеты на лакском языке «Звезда», в **то** время Мавраев выпускал газеты на кумыкском «Мусават», на аварском «Аваристан», а также на других языках.

ва «этот» содержит указание на события, происходящие в настоящем, а также в настоящем прошедшем времени (в этом случае синонимом *ва* может выступать указательное местоимение *му*): *КIюрххицIунмай, дучрай ххуржинттугу дирхьуну, ххуллийн бувкъун бур Тавжан ва ХIурубича. Тавжан хьхьичIрагу ларгун диркIун дур зунттавун ласначIан цайми инсантуращал, мунияту дакI дарцIуну диркIун дур цищава ххуллу ласун бюхъаншиврий. Амма* ***ва (му)*** *ппуртуву гьарзад гьалххасса урттувун дахьларгун, хуллул аьшбакI чIалай къадиркIун дур.* (М.Шурпаева)/ Рано утром, заправив лошадей, на дорогу вышли Тавжан и Гурибича. Тавжан раньше тоже ходила в горы к мужу с другими людьми, поэтому она была уверена, что найдет дорогу. Но в

это время все заросло травой, дороги видно не было/ *…But* ***this*** *time everything* ***was*** *covered by the grass, and the rode wasn't seen* (**ва** = **this** + *past indefinite*).

му «этот» содержит указание на сиюминутность, моментальность действия в прошедшем, а также в настоящем прошедшем времени: *Гьаруннун редакторшиврия укьан багьуна. Цала кIанттайн редакторну Курдий ккаккан увуна.* ***Му чIумал*** *на увкуссия: – Ина увкьукьун, ттулгу гъира левщуннича, утти нагу укьанна ва даврия,* – увкуну.(И.-Х. Кьурбанаьлиев)/ Гарун уволился с поста редактора. Вместо себя он предложил кандидатуру Курди. В **это** же время я сказал: " Раз ты ушел, у меня тоже нет желания оставаться, я тоже ухожу*"/ ...****At the (this) very time*** *I told* ***at once****: « If you go away, I have no desire to stay, I will go away, too* (**му** = **the** (**this**) + **very, at once** + *past indefinite).*

га «тот» содержит указание на протяженность действия в прошлом (в этом случае его синонимом может выступать указательное местоимение *та*), однако употребление этого указательного местоимения подчеркивает одновременность, параллельность происходящих событий: *Ва ци аьшри? Ва ссахлунур? Ва ци хаварди? Валлагь, хавар мури: Николай паччахIшиврия укьан увссар. «Да здравствует Свобода! Гьуррааа!» тIий, циняв халкь кучардайх занай бия.* ***Га*** *кьини жу давриятугу мурахас бувнав.*(И.-Х. Кьурбанаьлиев)/ Это что такое? Это еще зачем? Это что за разговоры? Шли разговоры о том, что Царя Николая свергли. Люди ходили по улицам и кричали: «Да здравствует свобода!Ура!». В **тот** день нас тоже с работы отпустили/ ***That very*** *day, we were released from our duties,* ***too*** (**га** = **that** + **very, too**).

кIа «тот» содержит указание на повторяемость действий в прошлом, а также может выступать, как обычное анафорическое местоимение; использование этого указательного крайне редко:

Тти Аьлилул хьхьичI ***кIа*** *ппу увгьусса хъамакъаритай хьхьу дарцIуна...****КIа*** *хьхьуну Аьлил ца аьжаивсса гъуд-гъудлул чIунил чантI учин*

увуна. (А.Айдаев)/ Перед глазами Алила стояла **та** незабываемая ночь, когда арестовали отца. **Той** ночью, Алила разбудил какой-то непонятный звук/ ***Frequentely***, *Alil remembered* ***that*** *unforgettable night, when his father was arrested* (**кIа** = **that** + **frequentely**, *past indefinite*). ***That*** *night, Alil was awaked by some strange noises* (**кIа** = **that**). [Исмаилова 2009].

Таким образом, в зависимости от темпоральной семантики указательные местоимения с временным значением аварского, английского и лакского языков можно разделить на две группы: 1) местоимения, указывающие на действие, происходящее в настоящем времени; 2) местоимения, указывающие на действие в прошлом.

Литература:

1. Лисицына Т.А. Лексика с временным значением в современном английском языке // Исследования по семантике. Уфа, 1976. С. 45-48.
2. Гьудуллъи №3 – Двухмесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал Гьудуллъи №3 (Дружба). Махачкала, 1991.
3. Гьудуллъи №4 – Двухмесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал Гьудуллъи №4 (Дружба). Махачкала, 1991.
4. З.МухI. – Залпа МухIамадрасулова. РекIел МатIаби (Зеркало души) Махачкала, 1990.

Магомедова З.М.

(Махачкала)

ЭМОТИВНЫЙ КОНЦЕПТ «ОТВРАЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Одной из актуальных проблем современной лингвокультурологии является исследование конкретной языковой картины мира (либо соотнесение нескольких) через призму отдельно взятого концепта. Данная статья является анализом известных на сегодня некоторых исследований, посвященных указанной теме.

Ключевые слова : *концепт, ментально-когнитивная единица, языковая картина мира*

В целях сопоставления концепта «отвращение» в русской и английской языковых картинах мира (ЯКМ), обратимся, в первую очередь, к дефиниции

«концепта». Согласно определению философской энциклопедии данный термин был введен П.Абеляром «в связи с анализом проблемы универсалий, потребовавшим расщепления языка и речи». В переводе с латинского концептом (от conceptus – собрание, восприятие, зачатие) называется «акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания».

Следует отметить, что само понятие «концепт» было заимствовано лингвистами из математической логики. Как самостоятельный термин в отечественном языковедении его применил С.А.Аскольдов (Алексеев) в 1928г. в своей статьей «Слово и концепт» в журнале «Русская речь». Согласно Аскольдову, концептом является «мысленное образование, которое замещает в процессе мысли неопределенное множество предметов, действий, мыслительных функций и одного и того же рода (концепты *растение, справедливость, математические концепты*). В дальнейшем развитию понятия «концепт» послужили труды таких ученых как Н.Болдырёв, С.Воркачёв, А.Залевская, Е.Конькова, Е.Кубрякова, В.Маслова и многих других.

«Краткий словарь когнитивных терминов» (КСКТ) Е.С.Кубряковой определяет «концепт» следующим образом : «Концепт - термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis), всей картины мира, отраженной в человеческой психике.»

Г.А.Крюкова, в своем анализе содержания понятия «концепт», отмечает : «…большинство психологов и лингвистов характеризуют концепт как «мыслительную единицу» (ментальную), как «структуру представления знания», вербализированную в слове, словосочетании, фразеологизме и других формах….Ментально-когнитивная единица знания многозначнее и

шире по объему содержания информации, опирается на множество факторов, как общенациональных, так и индивидуально-личностных, что позволяет говорить о неисчерпаемости представления знания концептом».

Отдельного внимания требует работа З.Д.Поповой и И.А.Стернина «Семантико-когнитивный анализ языка». В ней ученые останавливаются на взаимосвязи понятий слово и концепт : «Слово представляет концепт не полностью – оно своим значением передает несколько концептуальных признаков, релевантных для сообщения». Относительно связи термина с языком авторами также указано, что «концепт не обязательно имеет языковое выражение – существует много концептов, которые не имеют устойчивого названия и при этом их концептуальный статус не вызывает сомнения».

В дополнение к указанным вариантам пояснения термина целесообразным будет добавить «рабочее определение концепта» В.А.Масловой : «…это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом, характеризующие носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира и является кирпичиком для строительства «дома бытия» (по М.Хайдеггеру). Но в то же время – это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности. Концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека (по Д.С.Лихачеву). Он окружен эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом. Следовательно, концепт **многомерен,** в нем можно выделить как рациональное, так и эмоциональное, как абстрактное, так и конкретное, как универсальное, так и этническое, как общенациональное, так и индивидуально-личностное».

Таким образом, концепт это уникальная, многомерная, сложноструктурированная единица мышления, через которую отдельно

взятая личность или общество в целом осмысливает значение принимаемого и передаваемого сообщения, относящегося к конкретным обстоятельствам. Фактически, вынося принадлежность информации к той ли иной ситуации, значимое положение отводится именно концепту, который, в свою очередь, необязательно выражен языковыми средствами.

Как понятийный элемент, существенную роль концепт играет в формировании картины мира. Данное понятие впервые было употреблено известным австрийским философом Людвигом Витгенштейном (1889-1951) в его знаменитом «Логико-философском трактате». Согласно Л.Витгенштейну, мир вокруг нас – это совокупность фактов, а не вещей, и определяется он исключительно фактами. В современном понимании, как отмечено И.И.Богатырёвой, картина мира – это своего рода портрет мироздания, некая копия Вселенной, которая предполагает описание того, как устроен мир, какими законами он управляется, что лежит в его основе и как он развивается, как выглядят пространство и время, как взаимодействуют между собой различные объекты, какое место занимает человек в этом мире и т.п.

Выделяют научную и наивную картины мира. Наиболее полное представление о мире дает его научная картина, которая опирается на важнейшие научные достижения и упорядочивает наши знания о различных свойствах и закономерностях бытия. Наивная картина мира, в свою очередь, отражает материальный и духовный опыт какого-либо народа, говорящего на том или ином языке, она может довольно существенно отличаться от научной картины, которая никоим образом не зависит от языка и может быть общей для разных народов.

Основоположником понятия «языковая картина мира (ЯКМ)» считается крупнейший лингвист-теоретик XIX века Вильгельм фон Гумбольдт, рассматривающим соотношения языка и мышления. Ученый утверждал, что представления человека о мире зависят от того языка,

которым он пользуется и весь национальный язык можно понимать как целостную языковую картину мира. Однако, сам термин «языковая картина мира» был введен Лео Вайсгербером, продолжившим идеи «энергетического» взгляда на ЯКМ.

Значительный вклад в развитие ряда идей Гумбольдта внесли представители американской этнолингвистики Э.Сепир и Б.Уорф. Как полагал Сепир, язык и мышление неразрывно связаны, они в некотором смысле составляют одно и то же. И хотя внутреннее содержание всех языков, по его мнению, одинаково, внешняя их форма разнообразна до бесконечности, поскольку эта форма воплощает в себе коллективное искусство мышления. Культуру ученый определяет как то, что данное общество делает и думает. Язык же есть то, как думают. Каждый язык несет в себе некую интуитивную регистрацию опыта, а особое строение каждого языка и есть специфическое «как» этой нашей регистрации опыта.

Важные идеи в оформлении современных положений о языковой картине мире в свое время подал Ю.Д.Апресян :

1. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка…
2. Свойственный языку способ концептуализации действительности (взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.
3. С другой стороны, он «наивен» в том смысле, что во многих существующих деталях отличается от научной картины мира. При этом наивные представления отнюдь не примитивны. Во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научны. Таковы, например, наивные представления о внутреннем мире человека…

Наиболее полное и удовлетворяющее, на наш взгляд, по всем направлениям определение языковой картины мира дается в работе Погосовой, согласно

которой ЯКМ это «…исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Раскрыть характер народа, значит, выявить его наиболее значимые социально-психологические черты, которые исторически вырабатывались у нации под воздействием условий проживания, образа жизни, социально-экономического строя и др. Национальный образ жизни формируется природными условиями, окружающим миром, которые в свою очередь, определяют род труда, обычаи и традиции. Языковая картина мира – это системное, целостное отображение действительности с помощью различных языковых средств.» [с.28]

Более детального внимания в изучении языковой картины мира требует исследование эмоций и их репрезентация в языке и речи. Несмотря на то, что эта тема эмоций ближе такой науке как, к примеру, психология, ученые осознают недостаточность знаний только языка или культуры для понимания картины мира. То же относится и к психологии – невозможно понять природу человека, не принимая во внимание особенности нации, языка, культуры. Все это привело к созданию таких смежных наук как психолингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология, изучающих восприятие личностями и народами картины мира через призму эмоций, мышления и особенностей языка.

Прежде чем изучать язык эмоций, необходимо понять, что представляют собой эмоции. В толковом словаре русского языка эмоция определена как «душевное переживание, чувство». Кэмбриджский словарь называет эмоцию «сильным чувством как любовь или злость, либо сильные чувства в общем» *(a strong feeling such as love or anger, or strong feelings in general).* Но подобные определения недостаточно точны с психолингвистической точки зрения.

Филимонова, в своей работе по эмоциологии текста, ссылается на книгу «Handbook of emotions», в которой дается детальный анализ взглядов современных психологов на природу эмоций и рассматриваются междисплинарные основания современных теорий. Согласно автору книги, П.Стернзу, изучение истории возникновения и развития эмоций, указывает на то, что эмоции изменяются в ходе исторического развития, некоторые эмоции могут исчезать, и напротив, новые эмоции могут появляться. (с.25) Но это не отменяет понятий базисных, «жизненно важных» эмоций (страх, злость, радость, счастье и др.), применяемых во многих психологических исследованиях.

В целях более углубленного изучения ЯКМ и его соотношения с эмоциями, приведем пояснение Погосовой в ее работе «Концепты эмоций» : «Эмоциональные концепты определяются такими социо-культурны-психологическими характеристиками конкретного сообщества людей (своего рода формами его материального и духовного существования), как *традиции, обычаи, нравы, особенности быта, стереотипы мышления, модели/образцы поведения и т.п.*, исторически складывающиеся на всём протяжении развития, становления той/иной этнической общности. Их учёт, безусловно, важен не только для этнографических и исторических исследований, но и для лингвокультурологических работ, в частности для адекватного изучения концептосфер разных языков». Там же приводится один из основных постулатов лингвокультурологии – тезис Карасика о том, что всякое освещение языка с позиции культуры есть сопоставительное изучение этого языка в сравнении с иностранным или родным

Как отмечает М.Погосова, «принимая концепты эмоций в качестве сопоставительной категории или эталона для этнокультурного сопоставления, мы рассматриваем различные средства его объективации в русской и английской языковых картинах мира для этнокультурного сопоставления в единстве их языкового выражения и содержания». В нашем

анализе английской и русской ЯКМ объектом изучения является эмотивный концепт «отвращение/презрение» (disgust/contempt).

В своем учебном пособии Филимонова проанализировала текстовый портрет «отвращения» на основе американского эссе Энн Ходжман «No wonder they call me a bitch», подробно описывающую эксперимент с дегустацией кормов для домашних питомцев. Филимонова отмечает, что автор эссе не описывает напрямую своих негативных эмоций в ходе эксперимента. Читателям дается возможность реконструировать эмотивную ситуацию отвращения через лингвистическое представление конкретных свойств описываемых объектов. «Текстовый портрет концепта «отвращение» в данном эссе можно охарактеризовать как «натюрморт», поскольку автор в основном живописует не свои чувства, а то, что их вызывает, то есть их причину – различные продукты питания для собак и кошек.

…Такие детали, эпитеты и сравнения, как *long extruded piece of redness, a shred of cheese-colored material, a horrifying rush of cheddar taste, red extrusion, leaking rivulets of red dye, purplish brown chunks, ground up chicken bones* и *a long grey vein* представляют собой описание омерзительных предметов, несовместимых с идеей здорового питания и, естественно, создают часть когнитивного сегмента тех сущностей, которые вызывают чувство отвращения в обыденном сознании». Проводя связь понятия отвращение с понятием зависть, автор подводит следующий итог: «Семантика зависти и отвращения не связана в представлении говорящего с ментальными операциями образного сравнения, или, по крайней мере, менее связана с ними, чем семантика других эмотивных концептов. В то же время данные эмотивные концепты «притягивают» разнообразные средства выражения степени чувства, а также юмор, иронию и сарказм».

Более детальный лингвокультурный анализ концепта отвращение/презрение был проведен Погосовой. В результате сопоставления

русской и английской картин мира, ясно видно количественное преобладание английских концептов, называющих эмоцию отвращение/презрение :

- 20 в русском языке (*омерзение, гадливость, отвращение, брезгливость, ненависть, ненавистничество, враждебность, англофобство, презрение, неприязнь = неприятие, нелюбовь, пренебрежение = небрежение = неглижирование = манкировка = манкирование, антипатия, невнимание, забвение*)
- и 28 в английском (*disgust, repugnance, loathing, abomination, detest, hostility, animus = animosity, repulsion, hate = hatred, aversion, revulsion, antagonism, scorn = contempt, sickness, enmity, odium, homophobia, xenophobia, antipathy, disdain, dislike, distaste, disappointment, ill-feeling, ill-will*). (161-166)

Исходя из проведённого анализа, отметим важность эмотивного концепта «отвращение» как одного из базовых в организации картины мира. Несмотря на кажущееся сходство значения отвращения в русском и английском языках, детализированное изучение позволяет увидеть существенные различия в соответствующих ЯКМ. Этот факт позволяет утверждать о значительной роли эмотивного концепта «отвращение/презрение» в исследовании языковых картинах мира.

Литература:

1. Ангелова М.М. "Концепт" в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 3. - М., 2004. - С. 3-10. http://mgimo.ru/upload/iblock/0a4/0a4b1842e5b3a256dd6d6b7a7d6faceb.pdf
2. Ананина Т.В. Эмоции и языковая картина мира // Вестник КАСУ. – 2006. - №2 http://www.vestnik-kafu.info/journal/6/210/
3. Богатырёва И.И. Языковая картина мира http://www.portal-slovo.ru/philology/43646.php
4. КапнинаГ.И., Коротяева И.Б. Концепт «цвет» в языковой картине мира // Филология и лингвистика. – 2016. – №1. – С.20-23 http://moluch.ru/th/6/archive/23/505/

5. Крюкова Г.А. Концепт. Определение объема содержания понятия // Известия Рооссийского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена. – 2008. - №59. – С.128-135. https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-opredelenie-obema-soderzhaniya-ponyatiya
6. Малько Е.С. Языковая картина мира: опыт осмысления. // Общество и право. -2012. - №2(39). - С.247-252. https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-opyt-osmysleniya
7. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск,2004.
8. Погосова К.О. Концепты эмоций в русской и английской языковых картинах мира – Владикавказ, 2006
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. - Воронеж, 2007
10. Филимонова О.Е. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте. Учебное пособие – СПб, 2007
11. Чепелова Т.П. История возниконовения понятия «языковая картина мира», его развитие // Молодой ученый. – 2009. - №5. – С.119-122
12. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е.С.Кубряковой. – М,1997.
13. Толковый словарь русского языка / Под ред. С.И.Ожегова. –М,2002
14. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. /Гл. редакц ия: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г.Панов/. 1983. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4425/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A2
15. Cambridge dictionary http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emotion

Магомедова З.Р.,Таджибова Р.Р.

(Махачкала, ДГУ)

К ВОПРОСУ ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В данной статье рассматриваются способы перевода художественного текста с английского языка на русский, в частности, два варианта перевода романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» (М. Абкиной и М. Ричардса), приводятся параллели указанных переводов на русский язык.

Ключевые слова: *перевод, реалии, синтаксические трансформации, компонентный анализ, коммуникативно-функциональная эквивалентность*.

Мастерство переводчика определяется его умением анализировать текст на иностранном языке и найти те оттенки слов, тот выбор синтаксических конструкций, которые совпадают с индивидуальной и эмоциональной характеристикой авторской манеры. «Раскрывая творческую индивидуальность автора, переводчик раскрывает и свою индивидуальность, но так, что она не заслоняет индивидуальности автора», - писал известный переводчик Н. Любимов [Любимов 2000: 17].

Наблюдения над функционированием стилистически маркированных лексических единиц и способов их передачи с английского языка на русский позволяют утверждать, что каждый язык имеет свои специфические приемы передачи модальных значений. Переводчик вправе варьировать лексическими единицами, не изменяя основного образного строя художественного текста. Безусловно, это является сложной задачей. Слово, становясь художественным знаком, может отходить от известных словарных вариантов перевода. Переводятся не только эксплицитный смысл и структура произведения, но также и скрытые, внутренние резервы художественного текста.

Для определения адекватности перевода используется метод компонентного анализа, предложенный Ю.А. Найдой. Метод основан на исследовании содержательной стороны значимых единиц языка [Найда 1999: 23].

Показательно, что причиной семантических трансформаций, к которым прибегают переводчики, является расхождение в формальных и семантических системах двух языков. Английское словосочетание «light wind» (легкий ветер) преобразуется в существительное - ветерок, при этом семы, образующие смысловую структуру словосочетания, перераспределяются среди компонентов слова. В данном примере отражена семантическая трансформация на подуровне компонентной эквивалентности,

о которой А.Д. Швейцер говорил как о преобразовании, затрагивающем формально-структурные средства при сохранении одних и тех же семантических элементов [Швейцер 2001: 34].

В следующем примере можно проследить, как актуализация сем в контексте высказывания влияет на его смысл и определяет пути его перевода:

*The **wind** shook some blossoms from the trees, and the heavy lilac-blooms, with their clustering stars, moved to and fro in the languid air (p..) -*

Налетевший ветерок стряхнул несколько цветков с деревьев; тяжелые кисти сирени, словно сотканные из крошечных звездочек, медленно закачались в разнеженной зноем сонной тишине [Абкина 1963: 22].

Порыв ветра стряхнул с деревьев несколько лепестков, а тяжелые гроздья сирени, мириады звездочек, заколыхались в сонном воздухе [Ричардс 1994:15].

В толковом словаре «Longman Dictionary of English language and Culture» (1992) слово «wind» определяется как общее, родовое понятие: «general word for a moving current of air» - общее слово, обозначающее поток воздуха [Longman 2001: 67]. В переводе (1) добавляется сема «легкий» (суффикс -ок - уменьшительно-ласкательный), отсутствующая в оригинале. Переводчик, по-видимому, руководствовался контекстом целого предложения (см. languid air - сонный воздух, moved to and fro - медленно закачались), что и повлияло на его выбор.

Исследование языка описания героев романа в сопоставительном аспекте предполагает, в первую очередь, выявление лингвистических особенностей процесса перевода, характера отношений между текстами оригинала и перевода в целом и между отдельными единицами этих текстов, представляя эти отношения как результат определенных лингвистических преобразований. Речь здесь идет о так называемых переводческих трансформациях, целью которых является передача с максимально возможной полнотой всей информации, заключенной в исходном тексте, при строгом соблюдении норм ПЯ.

Вот каким видит юный Дориан Грей своего духовного наставника - лорда Генри:

1. His cool, white, flower-like hands, even, had a curious charm. They ***moved****, as he spoke, like music, and seemed to have a* ***language*** *of their own (p.) -*

Даже руки его, прохладные, белые и нежные, как цветы, таили в себе странное очарование. **В движениях** этих рук, как и в голосе, была музыка, и казалось, что они **говорят** своим собственным языком [Абкина 1963: 37].

Даже руки его, свежие и белые, похожие на цветы, таили в себе какое- то странное обаяние. Когда он говорил, они **двигались**, словно звуки музыки, и казалось, имели свой собственный язык [Ричардс 1994: 21].

А вот как анализирует свое отношение к Дориану сам лорд Генри Уоттон:

2. *Certainly few people had ever interested him so much as Dorian Gray, and yet the lad's* ***mad adoration*** *of someone else caused him not the slightest* ***pang of annoyance*** *or jealousy (p.) -*

Несомненно, мало кто интересовал его так, как Дориан Грей, однако то, что юноша **страстно любил** кого-то другого, не вызывало в душе лорда Генри ни малейшей досады или ревности [Абкина 1963: 43].

Без сомнения, немногие люди интересовали его в такой степени, как Дориан Грей, и тем не менее то, что юноша **обожал** кого-то другого, кроме него, не причиняло ему ни малейшего укола досады или ревности [Ричардс 1994:21].

Описывая влюбленную Сибил на сцене, О. Уайльд пишет:

3. But the ***staginess*** *of her acting was unbearable, and grew worse as she went on.*

Но игра ее была нестерпимо **театральна**, и чем дальше, тем хуже [Абкина 1963:41].

Но **театральность** ее игры была невыносима и становилась все хуже и хуже [Ричардс1994:22].

В духе эстетической концепции звучат рассуждения лорда генри о трагической смерти Сибил:

*4. The moment she touched **actual** life, she married it, and it married her, and so she passed away (p.)* -

При первом же **столкновении** с действительной жизнью она была ранена, и ушла из мира [Абкина 1963: 41].

В тот момент, когда она **коснулась** действительной жизни, она искалечила эту жизнь, искалечила себя, а потому и ушла из нее [Ричардс 1994:22].

Такой типичный для творчества Уайльда вопрос о вечной молодости, о сохранении красоты вкладывается в уста проповедника – Лорда Генри *5. The tragedy of **old** age is not that one is old, but that one is young.* -Трагедия старости не в том, что он **стареет**, а в том, что он душой **остается молодым** [Абкина 1963: 43].

Трагедия старости не в том, что **стареешь**, а в том, что **остаешься молодым** [Ричардс 1994: 23].

В первом случае денотативное значение глагола «move» переводчик передал существительному «движение», т.е. с некоторой долей условности можно сказать, что глагол был преобразован в существительное.

Во втором случае мы наблюдаем переход существительного в ИТ «adoration» в глагол «любить», в ПТ «обожать».

В третьем случае переход существительного «staginess» - в краткое прилагательное «театральна».

В четвертом случае мы снова встречаем тот тип трансформации, описанный в первом примере: глагол «touch» преобразуется в существительное «столкновение».

В пятом примере прилагательное «old» трансформируется в глагол «стареть».

При замене членов предложения слова и группы слов в тексте перевода употребляются в иных синтаксических функциях, чем их соответствия в тексте подлинника - иначе говоря, происходит перестройка синтаксической схемы построения предложения. Например:

1. Had a ***strange feeling*** *that Fate had in store for me* ***exquisite joys*** *and* ***exquisite sorrows (p.) -***

Я смутно предчувствовал, что судьба готовит мне необычайные радости и столь же изощренные мучения [Абкина 1963: 43].

Я как бы **почувствовал**, что судьба заготовила для меня какие-то **изысканные радости** и какие-то **изысканные муки** [Ричардс 1994: 23].

2. It was ***not conscience*** *that made me do so; it was a sort of cowardice.*

Сделал я это почти **бессознательно** и из-за какой-то трусости [Абкина 1963:44]

Не совесть побудила меня так поступить, а скорее какая-то трусость [Ричардс1994:25]

3. ***Unconsciously*** *he defines for me the lines of a fresh school, a school that is to have in it all the passion of the romantic spirit, all the perfection of* ***the spirit that is Greek.***

Сам того не подозревая, он открывает мне черты какой-то новой школы, школы, которая будет сочетать в себе всю страстность романтизма и все совершенство **эллинизма** [Абкина 1963: 44].

Он бессознательно **выясняет** для меня контуры новой школы, в которой должны слиться вся страстность романтизма и все совершенство **классицизма** [Ричардс1994:25].

4.Harry spends his ***days*** *in saying what is incredible, and his* ***evenings*** *in doing what is improbable.*

Гарри **днем** занят тем, что говорит невозможные вещи, а **по вечерам** творит невероятные вещи [Абкина 1963: 44].

Гарри тратит **дни** на то, чтобы говорить невероятные вещи, а **вечера** посвящает совершению **поступков** [Ричардс 1994: 26].

5. Lord Henry looked up at the ***little clouds*** *that, like ravelled skeins of glossy* ***white silk****, were drifting across the hollowed turquoise of the* ***summer*** *sky.*

Он смотрел на **облачка**, проплывавшие в **бирюзовой глубине летнего неба** и похожие на растрепанные клубки блестящего шелка по бирюзовому небу [Абкина 1963: 36].

Лорд Генри поглядывал вверх на маленькие **тучки**, что, подобно спутанным клубкам блестящего белого мотка шелка, плыли мимо по **куполу летнего неба** [Ричардс 1994: 26].

Подводя итоги, хочется отметить, что анализ поэтических образов языка в романе О. Уайльда, изучение способов их перевода на русский язык показал, что переводчики вынуждены прибегать к многочисленным метаязыковым трансформациям для достижения коммуникативно-функциональной эквивалентности ПТ. Следует отметить, что чаще описанные преобразования имеют гетерогенный, т.е. смешанный характер, что объективно осложняет создание их адекватной и конструктивной классификации.

На наш взгляд, перевод М. Абкиной лучше отражает специфику английской лексики. Перевод М. Ричардса не совсем точно передает содержание исходного текста: например, слово *порыв* (внезапное резкое усиление ветра) не согласовывается с контекстом высказывания, что приводит к нарушению важного условия эквивалентности перевода – «сохранение доминантной функции высказывания». Словосочетание «*little clouds*» (маленькие облака) передается в переводе (1) при помощи производного слова и уменьшительно-ласкательного суффикса -*чк* - облачка, в переводе (2) произведена немотивированная замена на слово *тучка*, оно трактуется обычно как *темное облако* (несущее дождь, град, снег). В контексте целого предложения этот перевод звучит как противоречие: автор сравнивает маленькое облако с мотками белого шелка (*white silk*), описывает бирюзовое (*hollowed turquoise*), летнее (*summer*) небо. Можно также отметить избыточность определения «*маленький*» - происходит дублирование семы, а такой способ построения высказывания, как известно, чужд нормам русского

языка.

Литература:

1. Арнольд И.В. Объективность, субъективность и предвзятость в интерпретации художественного текста // Проблемы лингвистического анализа текста. Шадринск, 1993.

2. Карельский А. Творческая индивидуальность переводчика и его "стилистический слух" // Иностранная лит-ра. М., 1994. № 6. С. 23-46.

3. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. Л., 1988.

4. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. 1994. № 3.

5.Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Пер. М. Абкиной. М., 1963.

6. Уайльд О. Портрет Дориана Грея / Пер. Ричардса М. Ростов-на-Дону, 1994.

7. Soenen J. Imagology and Translation // Linguistica Antverpiensia XXVI. L., 1992.

8. Wilde O. The Picture of Dorian Grey. L., 1994.

Мамонтова З.Н.,
(Махачкала)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ РД

В данной статье рассматриваются основные проблемы в обучении иностранным языкам, вскрываются причины и последствия недальновидной языковой политики всех звеньев образования республики: острая нехватка кадров, недостаточная подготовка выпускников вузов, слабое введение инновационных технологий, а также отсутствие интеграции предметов филологического цикла и др.

Для достижения достаточного уровня развития коммуникативной компетенции предлагается сформировать инновационное содержание образовательного процесса, наполнить предоставленные условия инновационным контентом.

Ключевые слова: *проблемы, целевая республиканская программа, составляющие инновационного образовательного пространства: материальная база, применение новых технологий обучения ИЯ с целью реализации ФГОС.*

Проблема обучения иностранным языкам продолжает оставаться одной из важнейших в системе образования нашей республики. Большие изменения в социальном заказе на владение иностранными языками требует кардинальной перестройки учебного процесса, пересмотра целей и задач обучения, использования новых технологий. В нашей республике начались перестроечные процессы: задействована Ассоциация учителей английского языка, проводятся фестивали передового опыта, стали традиционными олимпиады не только школьников, но и учителей, ежегодно проводится конкурс «Лучший проект на иностранном языке». Работа оживилась, но серьезных изменений в результаты обучения пока не внесла. По-прежнему, проблем больше, чем достижений.

Задачей нашей конференции следует считать освещение проблем, препятствующих овладению учащимися школ Дагестана иностранными языками, а также выработку рекомендаций по совершенствованию преподавания ИЯ на всех уровнях образования нашей республики.

К наиболее острым проблемам следует отнести кадровую составляющую: катастрофическая нехватка кадров, особенно в районах. Более чем в 100 школах иностранный язык никогда не велся. Из-за нехватки кадров в школах все больше стало появляться неспециалистов, ведущих предмет на примитивном уровне.

Вторая проблема – слабая языковая, методическая и норамтивно-правовая подготовка выпускников ВУЗов. Сегодня стабильную качественную подготовку обеспечивает лишь один ВУЗ – ДГУ, но он погоды в республике не делает – в школы идут работать, в основном, выпускники из 10-12 вузов без знания ФГОСов, программ, содержания новых УМК.

Следствием кадровой и других ситуаций является крайне низкий уровень владения языком не только учащихся, но и учителей, о чем свидетельствуют результаты ежегодно проводимого пробного ЕГЭ: лишь от 20 до 30 % учителей способны сдать ЕГЭ, от 10 до 15 %– учащихся. Это

очень тревожные цифры накануне сдачи школьниками России обязательного ЕГЭ по предмету «Иностранный язык».

Немаловажным фактором улучшения положения должно было стать раннее обучение иностранным языкам, но этим звеном мало кто занимается. Ввиду возрастных особенностей детей этого возраста методика обучения в начальной школе резко отличается от методики обучения в основной и средней школе, учителям нужна специальная подготовка. Но поскольку ни один ВУЗ этой подготовки не осуществляет, этот важный пропедевтический курс, имеющий огромное значение для развития навыков аудирования, чтения и развития коммуникативных умений учащихся с раннего возраста, сильно западает, поэтому обучение ИЯ с 5 по 11 класс намного осложняется.

Следующая проблема – слабое введение инновационных технологий в практику работы школ, что существенно влияет на ускорение процессов преобразования и получения результатов обучения. Пока в городских школах этот процесс решается лучше, а вот в 85 % сельских школ по-прежнему основными средствами обучения являются доска, мел, грамматико-переводной метод обучения, хотя новые УМК, по которым работают учителя, требуют использования совершенно новых подходов в обучении.

Многолетней заботой учительства Дагестана остается несоблюдение общероссийской установки на языковой плюрализм. Действующая в республике программа «Англоязычный Дагестан» привела к окончательной потере ранее преподаваемых в школах (французского, немецкого, арабского) языков.

Сегодня в школах республики работают 3085 учителей английского языка, 126 (вместо 670) учителей немецкого языка, 86 (вместо 320) учителей французского языка. Такая политика приведет к монолингвальной, однобокой системе языкового образования, что, в конечном итоге, затруднит в будущем экономические и культурные связи со странами мира.

Кроме того, в системе филологического образования не задействованы интеграционные процессы (иностранный язык + родной язык + русский язык), которые способствовали бы формированию лингвистической компетентности.

В связи со сложившейся ситуацией, на наш взгляд, необходимо менять подходы к языковому образованию, изменить позиции педагога и учащихся к результатам своей деятельности. Прежде всего, важно сформировать инновационное содержание образовательного процесса, наполнить предоставленные условия инновационным контентом.

Составляющими инновационного образовательного пространства являются:

- материальная база;
- кадры;
- применяемые технологии с целью реализации ФГОС.

Чтобы добиться достаточного уровня развития коммуникативной компетенции учащихся, необходимо предоставить учителю самые современные материальные составляющие учебного процесса. Это:

- современные УМК, которые могут обеспечить работу по ФГОС. Дагестанские учителя не всегда имеют возможность выбора УМК и, чаще всего, пользуются теми учебниками, которые предоставляются школам бесплатно;
- компьютеризированные рабочие места с обязательной интернет-связью у каждого преподавателя и ученика с целью организации коммуникации с носителями языка;
- интерактивные доски, телевизоры, компьютеры с локальной сетью с целью создания ситуаций общения, а также проектных, творческих работ;
- наглядные пособия со страноведческим материалом с целью знакомства учащихся с культурой страны изучаемого языка;
- электронные библиотеки на иностранных языках и т.д.

Второй составляющей образовательного пространства являются кадры. Роль учителя сегодня резко изменилась – школе нужен учитель новой формации: владеющий ИЯ на высоком коммуникативном уровне и владеющий на теоретическом и практическом уровнях современными подходами к обучению ИЯ, которые заключаются в следующем переходе: от информативного к мыследеятельностному подходу; от развития памяти и речи ученика к мышлению и деятельности ученика; от авторитарного стиля работы учителя к отношениям партнерства и др.

Инновационность в кадровой политике заключается в том, чтобы создать такие условия работы, которые обусловливали бы возможность творческой деятельности учителей. Сюда входит:

- наполняемость классов, языковых групп;
- обеспечение достойной заработной платой;
- создание условий для непрерывного повышения квалификации.

Третьей составляющей инновационного образовательного процесса является использование современных технологий в языковом образовании. Современный образовательный процесс сегодня невозможно представить без стратегии создания среды саморазвития ученика. Поскольку единой конечной целью, согласно требованиям ФГОС, является воспитание конкурентноспособной и компетентной личности, учителю необходимо, на наш взгляд, взять за основу не только развитие предметных, метапредметных и личностных умений, но и новых технологий обучения, которые могут привести к ожидаемым результатам обучения и воспитания. Это технологии: развивающего обучения; разноуровневого обучения; обучения в сотрудничестве; интерактивные технологии с использованием и без использования ИКТ, компьютерные и интернет- технологии и др.

Все перечисленные современные требования, предъявляемые к образовательному процессу, невозможно решить без долгосрочной целевой республиканской программы, решающей проблемы языкового образования, в разработке которой должны, на наш взгляд, принять участие ВУЗы, средние

специальные учебные заведения, школы (директора школ), Дагестанский институт развития образования. С данной программой можно войти с предложениями и в правительство республики и в Министерство образования и науки.

В программу нужно заложить такие вопросы, как:

- увеличение сетки часов на изучение ИЯ;

- введение обязательных переводных экзаменов по ИЯ с 5 по 11 класс, что повысит ответственность учащихся, учителей и родителей за результаты обучения;

- введение ежегодной практики пробного ЕГЭ среди учителей и учащихся;

- создание клуба педагогов всех уровней образования, ведущих предмет «Иностранный язык»;

- последовательное введение полилингвального языкового образования;

- создание разноуровневых курсов подготовки, переподготовки учителей;

- осуществление профильного обучения в школах Дагестана;

- подготовка адаптивных методических разработок для школ с национальным языком обучения;

- решение вопросов интеграции образовательных систем, программ;

- создание образовательных программ для одаренных детей и др.

В заключение следует отметить, что все участники подготовки учащихся, студентов, учителей в равной степени должны принять участие в совершенствовании системы языкового образования.

Минкаилова М.,
Харчиева М.Р.
(Махачкала)

ЭКСПРЕССИВНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РОМАНЕ Г.МЮЛЛЕР «ЛУЧШЕ БЫ Я СЕГОДНЯ СЕБЯ НЕ ВСТРЕЧАЛА»

Статья посвящена ресурсам словообразования, способным формировать эмоционально-оценочное значение и придавать высказыванию экспрессивность.

Ключевые слова: *стилистика, словопроизводство, эмоциональная окраска, экспрессия*

Стилистическое применение экспрессивного словообразования в творчестве многих писателей обусловлено особенностями их слога и конкретными художественными задачами, которые решались при отборе выразительных средств языка для того или иного произведения.

В современной литературе экспрессивное словообразование выступает, прежде всего, в качестве средства создания иронической, сатирической окраски речи.

Словарный состав языка, представляя собой систему, пребывает в постоянном движении. Функционирование языка связано с исчезновением одних слов, с появлением новых, с изменением значения или стилистического статуса слов. Каждый из путей развития словарного состава немецкого языка имеет свои характерные особенности. Важнейшим способом обогащения словарного состава является **словообразование.**

Брандес выделяет следующие основные способы словообразования в немецком языке: словосложение, словопроизводство, сокращение, а также различные индивидуальные способы [Брандес, 2004: 357].

Словосложение является наиболее распространенным и продуктивным для немецкого языка способом словообразования. Сложные слова выполняют разнообразные выразительные функции, так в художественной литературе они используются как излюбленное средство эмоциональной окраски

Lilly ist im Gegensatz zu mir ein Morgenmensch, was unserer Freundschaft jedoch keinen Abbruch tut (9).

Als ich in Falkenstein vor ihrem Hutzelhäuschen die Autotür zuschlag, erschien kurz darauf das Kalb am Gartentor (175).

В эмоционально-оценочной функции сложные слова характеризуют факты, лица, явления и др. Особенно распространены **сложные слова** для создания иронического оттенка:

«Setzen Sie Ihre Drohgebärden geschlechtsübergreifend ein, oder sind sie ausschließlich Ihrer Kommunikation mit Frauen vorbehalten?» (54)

«Ihre Paarungsbereitschaft signalisieren?» (75)

Среди производных слов для стилистики особый интерес представляют слова, образуемые с помощью префиксов **ge-** и **un-** и суффиксов **-ei, -ling, -ig.** Для большинства слов с вещественным значением, образуемых с помощью приставки **ge-** и суффикса **-erei** из глагольной основы, характерно негативно-оценочное значение, напр.: Gepolter,*Gelaufe*,Schlagereir. В определенной степени такое значение присуще и словам с суффиксом **-ei** с производящей субстантивной основой, напр.: Er hielt sich in der Gärtnerei eine Geliebte in meinem Alter, die sich mit der Bekämpfung der Milben und Blattläuse beschäftigte. [Herta Muller. Heute war ich mich nicht begegnet].

Негативно-оценочным значением обладают и производные слова с суффиксом - **ling** типа *Schreiberling, Dichterling* , Jungling.

– слова с суффиксом **-ei**, образованные от основы глагола или существительного, для них характерно негативно-оценочное значение:

«Keine Haarspaltereien, ja?» Ich schuss wütende Blicke in ihre Richtung (155).

Wir saßen in der Sonne; das Fenster war halb geöffnet, draußen vor den Geranien mildes Juniwetter und die Knallerei (81).

– слова с суффиксом **-ling** также обладают негативно-оценочным значением:

«Du verstehst gar nichts. Er war kein Schreiberling!» (128)

– суффиксы **-chen** и –**lein** придают словам выразительный оттенок нежности, доверительности, интимности, основанный на уменьшительном значении этого суффикса:

Mama trug das Glas Wasser in die Küche, ging auf Zehenspitzen und sah über die Schulter zum Kanapee, als würde ihr Mann ein Mittagsschläfchen halten (45)

Wenn du zum Herrgott kommst, sieht er dein Lichtlein in der Stirn (129).

Резюмируя вышеизложенное можно сказать, что

- наиболее распространенным и продуктивным для немецкого языка способом словообразования является словосложение. Сложные слова выполняют и разнообразные выразительные функции, например, являются средством создания эмоциональной оценки;

- большим выразительным потенциалом обладают различные суффиксы. Они способны формировать эмоционально-оценочное значение и придавать высказыванию экспрессивность.

Литература:

1. Брандес М.П. Стилистика немецкого языка. М., 2004.
2. Muller H. Heute war ich mir lieber nicht begegnet. Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.

Мурадханова Т.И.
Казбеков А.К.
(Махачкала)

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ КАУЗАЛЬНЫХ ПРЕДЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются словарные дефиниции казуальных предлогов во французском языке. Анализируются 19 предлогов со значением причины. При

исследовании казуальных предлогов используется компонентный анализ, для четкого представления семантической структуры этих предлогов.

Ключевые слова: *компонентный анализ, семантический принцип, словарная дефиниция, каузальный предлог, симультанность.*

В данной статье речь пойдет об использовании компонентного анализа при исследовании каузальных предлогов, поскольку это позволяет четко представить семантическую структуру этих предлогов, выявить набор семантических компонентов для каждого из предлогов, а также фиксировать для каждого конкретного случая употребления предлога. Компонентный анализ, как известно, предполагает разложение значения на отдельные его компоненты, т.е. части. Компонентный анализ осуществляется в два этапа.

На первом этапе осуществляется отбор и анализ семантических дефиниций французских предлогов с пометой свидетельствующей о том, что данное значение следует рассматривать как причинное.

На втором этапе осуществляется компонентный анализ самих составляющих словарных дефиниций, целью которого является выяснение и уточнение того факта, что данный компонент является выразителем именно каузального значения.

На первом этапе мы подвергаем компонентному анализу только те французские предлоги, в дефинициях которых содержатся семантические составляющие, указывающие на выражаемое предлогом отношение причины. Это значение предлогов отмечается в словаре с помощью таких дефиниций, как**,** как “ *valeur causale, cause, à cause de, avec la valeur de cause*.”

Принимая во внимание постоянное присутствие в дефинициях предлогов “ *cause*” , мы вправе считать его общим дифференциальным семантическим признаком рассматриваемых предлогов и называем его « каузальностью». Нами рассмотрено 19 предлогов со значением причины. В ходе анализа дефиниций значений большинства каузальных предлогов (*avec, de, pour, sur, hors, pour cause de, en raison de, à force de, à cause de, à, à l’occasion de, par suite de, rapport à, en haine de, du fait de, par haine de, sous, attendu*) по толковому словарю П.Робера мы обнаружили такой

семантический признак, как “*cause*”– «причина», который является общим для всех перечисленных предлогов. Назовем его дифференциальным семантическим признаком «ДСП» данной группы глаголов. Итак, ДСП “*cause*” – «причина» указывает на предшествующее событие или действие, которое вызывает некоторое следствие (см. дефиницию предлога **à**): “*..à suivi de l’infinitif avec la valeur d’un gérondif (cause)”.*

Этот же ДСП был выявлен также у предлогов à, *avec, de, pour, sur, hors, en raison de, à force de*. Приведем примеры из толкового словаря П.Робера:

A vous priver ainsi vous tomberez malade.

Avec tous ces touristes le village est bien agité.

Mourir de faim.

Elle voulait être épousée pour sa fausse laideur et ses prétendus défauts.

Juger les gens sur la mine, sur les apparences.

Mettre hors de cause.

On s’irrite moins en raison qu’ils avaient voulu faire un peu de sa besogne.

Tu deviens stupide, ma pauvre enfant, à force de trop étudier.

Дальнейший компонентный анализ предлогов с общим для них интегральным семантическим признаком “*cause*”– « причина» позволил дифференцировать данные предлоги между собой и выделить для каждого предлога в отдельности специфический для него признак, который позволяет отличить его от других предлогов, также имеющих общее значение «причина». Рассмотрим каждый предлог в отдельности и выделим для каждого из них набор ДСП.

Так, например, в ходе компонентного анализа дефиниции каузального предлога *de* обнаруживается специфический признак “*origine*” – «основание», который объясняет появление или формирование некоторого факта. Приведем пример из словаря П.Робера: *être puni de ses fautes.*

В дефиниции каузального предлога “ *à cause de*” на основании таких семантических составляющих, как “ *en raison de*” выявляется ДСП

«довод», который позволяет объяснить какое-либо действие. Этот же семантический признак выявляется и у предлога “ *sur*”, например:

1.*Je lui pardonne à cause de son âge.*

2.Il a été baptisé sur le désir de sa mère.

Следующий ДСП “*motif*” - «мотив», указывающий на мотив совершения какого-либо действия, выявлен при анализе дефиниций каузального предлога *attendu*. Приведем пример из словаря:

“*….de pareils cris, attendu leur fréquence les gens sur la mine, sur les* apparences”.

Дефиниция каузального предлога *à force de* содержит семантический составляющий, на основании которого выявляется ДСП “ *principe*” – «принцип», например: “ *Il finira par réussir, à force de patience*”.

ДСП “*conséquence*” – « следствие» мы обнаружили в дефиниции каузального предлога *par suite de*, например: “ *Par suite d’un refroidissement il lui vint une angine*”. (*Flaubert*)

В дефиниции предлога *à l’occasion de* содержится семантический составляющий *“occasion*” – «случай», который указывает на какое-либо событие, например: *Il y avait un bal costumé; c’était à l’occasion de la Mi-Carème.” (Maupassant)*

В ходе анализа дефиниций таких каузальных предлогов, как *à* и *avec* был выявлен ДСП «симультанность», который указывает на одновременность действия, т.е. на мгновенную реакцию, причиной которой явилось первоначальное действие. Следует сказать, что в дефииициях названных предлогов отсутствует контекст употребления данных предлогов, что затрудняет выделение семантического компонента.

И, последний ДСП “*influence*” – «воздействие» обнаруживается у каузальных предлогов *à cause de, pour cause de*. Приведем их дефиницию:

“…l’influence de…” - “Tout est arrivé à cause de lui, de sa bêtise”. – “Le magasin est fermé pour cause d’inventaire”.

Таким образом, в результате компонентного анализа дефиниций каузальных предлогов было выявлено 9 ДСП.

Литература:

3. Горбунов Ю.И. Формальное распознавание значений предлогов французского языка. Авт.дис.канд.наук. Л., 1998.
4. Салькова В.Е. Некоторые проблемы синонимии языка и речи. Саратов, 2000.
5. Потупчик С.П. Компонентный анализ в исследовании системных отношений предлогов (на материале французского языка). Минск, 2008.
6. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. P., 1985.
7.

Мурзагулова З.Г.,

(Уфа)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ САЙФА САРАИ «ГУЛИСТАН БИТ-ТЮРКИ»

В статье рассматривается вопросы художественного перевода в произведении С.Сараи "Цветущий сад по- тюркски". Перевод Сайфом Сараи знаменитого произведения персидского поэта-суфия Саади «Гулистан» на тюркский язык является большим достижением его литературной деятельности. При знакомстве с результатом его творчества можно убедиться в том, что тюркский поэт был хорошо знаком со школой суфизма. Посредством поэтических образов поэт сумел передать сложные научно-теоретические,практические мысли суфиев.

Ключевые слова*:Саади,суфизм,тюркская литература,Сайф Сараи,поэтика,психологизм;*

Перевод Сайфом Сараи знаменитого произведения персидского поэта-суфия Саади «Гулистан»(1258 г., «Страна цветов») на тюркский язык является большим достижением его литературной деятельности. При знакомстве с результатом его творчества можно убедиться в том, что тюркский поэт был хорошо знаком со школой суфизма. Это мы можем заметить уже из вводного слова, написанного им к произведению «Гулистан бит-тюрки». В нем С. Сараи выражает свое беспокойство о том, как он

сможет передать глубокий смысл, удивительное содержание, не видные глазу тайные стороны произведения Саади.

Для того, чтобы понять произведение Сайфа Сараи «Гулистан бит-тюрки», необходимо обратиться к творчеству Саади, являющемуся автором его первоисточника. Персидский поэт Саади Ширази был членом тариката Накшбандийа, он учился в медресе городе Багдад – Низамийа, долгую часть жизни провел в скитаниях, путешествовал по разным странам. Книгу «Гулистан» он создает, основываясь на собственном жизненном опыте, на тех явлениях и событиях действительности, которые он лично видел и слышал. Структура и язык данного труда, состоящего из занимательных рассказов достаточно просты. Но приведенный здесь художественный материал носит многоуровневый характер и состоит из нескольких пластов. Если его внешний пласт напоминает адресованный каждому образованному, смышленому человеку сборник нравственно-этических канонов, то в произведении также имеются и тонкие внутренние пласты, выполняющие роль практического руководства для направления суфиев.

Содержание этого сложного, разнопланового персидского произведения С. Сараи сумел передать в переводе поэтическим языком. Его дастан «Гулистан бит-тюрки» можно сравнить с сияющим разноцветными лучами горным хрусталем. Каждый читатель может увидеть сияние в удивительных лучах по-своему – это зависит от степени его умственного развития, жизненного опыта. В связи с этим толкования хикметов могут сильно различаться. Одни заметят, что в них поднимаются социальные проблемы, другие – морально-этические, третьи же найдут в них сведения о безграничных возможностях человеческой психики.

Первая часть дастана отражает жизнь правителей. В хикаятах, вошедших в первую главу, поднимаются такие проблемы как «правитель и народ», «правитель и государство». Здесь автор раскрывает влияние личности правителя – его ума, характера, уровня культурного развития – на судьбу страны и народа в целом. Данные мысли автора раскрываются в

нескольких хикаятах и поэтических строках. В следующих строках, напротив, говорится о том, к каким печальным последствиям может привести скверный характер султана:

Если правитель совершит зло по отношению к народу,

Это приведет государство к уничтожению[Сайф Сараи,1999: с. 56]. (подстрочный перевод автора)

В хикаятах и изречениях мудрости, собранных в данной главе, также нашли отражение отношения везиров с султанами, общение правителей с образованными людьми, их наставления беднякам. Эти удивительные, поучительные, небольшие по объему произведения, имеют большое значение в качестве сборника полезных, жизненных советов, адресованных правителям. В то же время, наряду с изображением жизни правителей, автор ведет философские рассуждения о таких тонких психологических проявлениях личности простого человека как «нафс»1 и «духовность». Здесь С. Сараи подвергает огню критики отрицательные качества, ограничивающие духовное развитие людей: тщеславие, надменность, распущенность, коварство, скупость, сплетничество, завистливость, корыстолюбие.

В дастане «Гулистан бит-тюрки» по своему внутреннему смыслу главы структурированы в соответствии с различными ступенями суфийского пути (шариат, тарикат, магрифат, хакикат). По сути, первая глава – это художественное воплощение одной из ступеней шариата – этапа нравственного очищения. В собранных здесь хикаятах-хикметах объясняется необходимость очищения, избавления вступивших на путь духовного развития от скверных намерений и поступков.

Обратим внимание на хикаят, в котором говорится о том, как состоявший на службе у правителя и позднее уволенный с работы, везирь жил среди нищих, как позднее, несмотря на просьбу правителя вернуться к службе, он отказался: «Малик сказал: “*Несомненно, нам нужен*

1Нафс (араб. الـ نـ فس) — в исламе: сущность человека, его «Я». Нафсом также называют страсти, все отрицательные черты души, которые присущи людям и джиннам.

просвещенный(высокообразованный) мужчина, способный вести дела государства”». Везирь (советник царя) ответил: «О, государь, просвещенному мужчине не интересна такая работа» [Сайф Сараи,1999: 65].

В данном хикаяте говорится о тонких психологических изменениях , происходящем в душе и разуме человека – о том, как он, освободившись от «нафса» или земных материальных желаний, возвышается до уровня «разума сердца».В творчестве поэтов-суфиев понятие «сердце» применяется очень часто. Это мы можем наблюдать в произведениях Саади, Рудаки, Омара Хайяма, Авиценны и других деятелей восточной культуры. На языке суфиев в понятие «сердце» вкладывается такой глубокий смысл как «одухотворенное сердце». «Одухотворенное сердце» все время вращается между тонким влиянием духа и грубым воздействием «нафса». Это состояние-явление нашло подробное освещение в трудах авторитетного знатока суфизма Нурбахши [Нурбахши Джавад,2004]. При стремлении к совершенству различные переживания/чувствования божественного проходят именно через «одухотворенное сердце».

Во второй части дастана «Гулистан бит-тюрки» эти сложные психологические переживания объясняются через деяния суфиев. В данной части, посвященной изображению жизни бедняков, повествуется о сущности и особенностях ступени суфизма – тарикате. В глубокомысленных поэтических текстах анализируется конфликт между человеческой природой и нравственным обликом дервишей, вставших на путь духовного поиска, а также анализируются их ошибки и достижения. Например, в одном из мало ест и много читает намаз. Если с одной стороны здесь автор предупреждает читателей о том, что и среди суфиев могут быть двуличные люди, то с другой – он дает понять, что практические навыки нужны не для того, чтобы их кому-либо демонстрировать, они важны, прежде всего, для самих духовных искателей. В другом хикаяте говорится о том, как в дом святого проникает вор. Он ничего не находит и тогда святой отдает ему ковер, на котором он

сам лежит. «…у человека чистой души, что отражается на лице, то и в душе», —делает вывод автор.

Через образные сравнения писатель мастерски разоблачает несоответствие внутренней сущности некоторых суфиев их делам:

Надев хирку(халат дервиша),

верующий с нечестными помыслами

Подобен ослу в шубе Каабы [Сайф Сараи,1999: с. 93].

Автор анализирует человеческую природу, образ жизни, нравственный облик вступивших на путь духовного поиска дервишей как важные факторы, оказывающие влияние на достижение ими божественного совершенства.

В этой же (второй) части говорится о сути многочисленных состояний, встречающихся на священном пути суфиев. В данной главе можно встретить такие хикаяты, в которых образно отражаются психические состояния-явления под названиями тауба, вара, зухд, факр, сабр, таваккул.Последнее состояние, самое совершенное из них, называется «риза» («согласен») или «кәнәғәт» («доволен»). В дастане С. Сараи изображению данного состояния посвящена целая (третья) глава. Состояние довольствования достигается на самой высокой ступени суфизма[2; 3; 4]. Довольствование или согласие – это «великие врата истины и это рай на земле»:

Эй, довольство, что сделало меня богатым,

Во всей Вселенной нет сокровища ценней тебя, – пишет сам автор [Сайф Сараи,1999: 127].

В состоянии довольствования суфий принимает и радости, и страдания как проявление Божьей воли терпеливо, со смиренностью. Причины многочисленных проявлений безнравственности, преступности связываются с низменными человеческими желаниями, с неумением людей довольствоваться малым.

В пятой главе дастана «Гулистан бит-тюрки», носящей название «Образ джигита в состоянии влюбленности» описывается самый высокий уровень суфийского пути – состояние восшествия на ступень истины. Достигший

истины суфий возвышается до понимания истинной сути бытия. Поэтому-то суфии в этом плане называют себя «ахл-ак-хакика» («истинные люди бытия»). На ступени истины суфий видит божественную действительность такой, какая она есть, образно говоря, «смотрит на самого Аллаха глазами Аллаха». В этом мистическом состоянии он чувствует себя подобно лишенному дара речи, влюбленному джигиту. В произведении С. Сараи это состояние описывается следующим образом:

Когда в твоей душе любовь найдет причал

Ни «би, ни «ти» из Алифбы уже не вспомнишь ты [Сайф Сараи,1999:165] – то есть, «если до этого ты знал Коран наизусть, то в состоянии влюбленности не сможешь произнести ни “би”, ни “ти”».

Тонкие состояния разума и духа, свойственные им в данный момент, автор раскрывает в нескольких строках:

Увидев лик, луне подобный, я стал твоим рабом,

И вновь забыл я о себе, тобою поглощенный [Сайф Сараи,1999: 165].

Как поясняют теологи исламской религии, на этом высоком духовном уровне искатель забывает о себе, он ощущает себя целиком растворенным во Вселенной (в Аллахе), для него не остается понятия «я» [1; 2; 3]. Поэтому ещё данное состояние иногда изображают, сравнивая его с другим видом смерти.

Через произведение С. Сараи «Гулистан бит-тюрки» от начала до конца проходят красной нитью несколько мыслей. Во-первых, путь духовного развития каждый проходит по-своему, стезя духовного поиска, переживания каждого человека очень своеобразны, индивидуальны. Во-вторых, основная цель нравственного поиска – любовь. Человек после длительной, упорной работы над собой достигает уровня высокой нравственности – в истинном смысле слова состояния всеобъемлющей любви; именно она и стремление бескорыстно служить человечеству становятся основным смыслом его жизни.

Произведение С. Сараи «Гулистан бит-тюрки» пронизано глубоким психологизмом. Здесь каждый религиозно-мистический термин отражает сложное психическое и эмоциональное состояние человека. Например, в понятия «бренность» и «вечность» вложена своеобразная картина конкретного цельного психико- интеллектуального состояния-явления человека.В воплощении образов можно наблюдать различные оттенки богатого на эмоции душевного мира индивида – можно увидеть героев произведения в состоянии восхищения, удивления, сомнения, гнева, страха, равнодушия, агрессии и др.

Говоря обобщенно, можно сделать вывод о том, что С. Сараи был человеком, глубоко понимающим суфийскую философию и литературу. Тот факт, что он сумел передать сложные научно-теоретические, практические мысли посредством тонких поэтических образов говорит о его высоком интеллекте и поэтическом мастерстве.

Литература:

1.Али-заде А.А. Тасаввуф // Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.

2.Абу аль-Газали Абу Хамид. Исследования сокровенных тайн сердца. – М.: Ансар, 2008. – 472 с.

3.Аль-Газали Абу Хамид. Весы деяний. – М.: Ансар, 2004. – 216 с.

4.Игнатенко А.А. Познать непознаваемое (аль-Газали о рациональном познании трансцендентного) // Средневековая арабская философия. Проблемы и решения. – М., 1998.

5.Нурбахши Джавад. Психология суфизма. – М.: Амрита-Русь, 2004. – 158с.

6.Сайф Сараи. Гулестан. Лирика. Дастан //Подготовил тексты к печати Миннигулов Х.Й.– Казан: Татарское книжное издательство, 1999.–296с.(на тат.яз.)

Мусабекова Р.Р.,Пренко Л. И.
(Махачкала)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЕРОЯ В РОМАНЕ АННЫ ГАВАЛЬДА «ENSEMBLE, C'EST TOUT» (ПРОСТО ВМЕСТЕ)

На материале романа рассматривается психологический портрет героев, анализируются детали внешнего облика героя, которые несут информацию о его внутреннем мире.

Ключевые слова: современная французская проза, психологизм, портрет персонажа, Анна Гавальда.

«Портрет персонажа - это описание его внешности: соматических, натуральных и возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того, что сформировано обществом, высокоразвитыми ценностями, личной предприимчивостью (одежда и украшения, прическа и косметика)» [Хализев 2009: 53].

«Психологический портрет– один из способов представления характеров героев через элементы их внешнего вида, содержащие сведения о внутреннем состоянии (переживаниях и настроениях) действующего лица, а также их оценка исходя из образа действия и коммуникации, круга друзей и близких, идей, настроений, ощущений, затей. Психологический портрет показывает связь внешности героя с его внутренним миром, указывает на внутреннее состояние героя, обращает внимание читателя на те особенности внешнего облика человека, которые содержат сведения о мыслях, чувствах, переживаниях и настроениях персонажа» [Поэтика портрета - http://poisk-ru.ru/s12318t3.html].

Рассмотрим особенности психологического портрета одного из четырех героев романа известной французской писательницы нашего времени Анны Гавальда «Ensemble, c’est tout», точнее, героини по имени Камилла Фок. Роман – это история одновременно личная и общая о поиске себя через другого, об обретенном благодаря любви и дружбе счастье. Интрига строится вокруг четырех главных персонажей. Действие разворачивается в Париже, у подножия Эйфелевой башни, в течение одного года. Синопсис романа таков: Камилла, двадцатипятилетняя главная героиня, знакомится со своим вежливым, робким, неловким и заикающимся соседом Филибером, чудаком-аристократом с добрым сердцем, который увлекается

историей и продает открытки у входа в музей. Он - владелец большой старинной квартиры и практически не взаимодействует с внешним миром. Третий персонаж романа, Франк, квартирант Филибера, молодой шеф-повар в ресторане, – его полная противоположность, т.к. производит впечатление человека резкого, грубоватого и очень уверенного в себе. В свой единственный выходной Франк навещает в доме для престарелых вырастившую его бабушку, Полетт. Когда от истощения и недоедания Камилла заболевает, Филибер забирает девушку в свою квартиру, что не приводит в восторг его соседа. С этого момента начинается самое интересное в интриге произведения. Эти три человека, разные по характеру, по пережитой каждым из них личной истории, вновь обретают вкус к жизни. Конечно, будут и споры, и ссоры, и примирения, и преграды, но удовольствие от жизни вместе делает их сильнее и однажды они решают забрать бабушку Франка, упрямую, но очаровательную старушку. У каждого из четырех персонажей свои рубцы в душе, и всем вместе им легче их лечить.

Исследователями выделяются две разновидности психологического портрета:

1) описание, соответствующее внешнему облику персонажа, согласуется с его внутренним миром;

2) облик героя и его сущность соотносятся по принципу полярности.

В анализируемом нами романе широко используются оба вида психологического портрета, но в описании главной героини писательница прибегает к первому типу психологического портрета, основа которого заключается в том, что внешность человека – «отражение его души», особенно если это человек благородный и не умеющий притворяться.

Анна Гавальда рисует слабую молодую женщину, болезненную, чересчур худую (48 кг при росте 173 см.), так как практически ничего не ест. На приеме у врача она слышит такое заключение:

« [...] - ***Quarante-huit ki****los pour* ***une mètre soixante-tr****eize, à ce train-là* ***vous allez*** *bientôt* ***passer entre la colle et le papier****... - Le papier de quoi? Fit-elle naïvement. - Euh... de l'affiche... » (p. 18).*

Слабость главной героини номинирована такими лексическими единицами, как «*la gamine, la petite*». На предложение врача госпитализировать ее, Камилла впадает в панику:

«Etant donné son état d'anémie, son poids et sa tension je pourrais la faire hospitaliser sur-le-champ, seulement, quand j'ai évoqué cette possibilité, elle a eu ***l'air si paniquée que****... » (p. 121)*

Физический портрет полностью коррелирует с психологическим: Камилла пытается не привлекать ничьего внимания и подобна призраку:

«Camille Fauque était ***un fantôme*** *qui travaillait la nuit et entassait des cailloux le jour. Qui se* ***déplaçait lentement, parlait peu et s'esquivait avec grâce****. Camille Fauque était* ***une jeune femme toujours de dos, fragile et insaisissable****.» (p. 27).*

Камилла абсолютно неприметна, старается никому не попадаться лишний раз на глаза и не оставлять никаких следов своего присутствия в общей квартире:

«Elle ***se tenait à carreau*** *dans les pièces communes.* ***Laissait*** *cet endroit aussi* ***propre*** *que vous désireriez le trouver en entrant,* ***s'enfermait*** *dans la salle de bains quand il n'était pas là,* ***cachait*** *toutes* ***ses affaires toilette****,* ***passait deux fois l'éponge plutôt qu'une sur la table de cuisine, vidait son cendrier*** *dans un sac en plastique qu'elle prenait soin de* ***nouer*** *avant de le mettre à la poubelle,* ***essayait de se faire la plus discrète possible****,* ***rasait les plinthes, esquivait les coups*** *[...]» (p. 157).*

Главная героиня пережила в жизни многое: смерть отца, трудную работу уборщицей, непригодное для условий жилье, обман, предательство, конфликты с авторитарной матерью и пр. Она боится полюбить, боится жить, поэтому уродует себя сверхкороткой стрижкой, практически, бритьем головы:

«Des mèches de cheveux s'éparpillaient sur le sol pendant qu'elle dévisageait ***la drôle de personne*** *qui lui faisait face. Elle* ***ne la reconnaissait pas****, ne se souvenait plus à quoi elle ressemblait l'instant précédent.* ***Elle s'en moquait****. Désormais,* ***ce serait beaucoup moins galère*** *pour elle* ***d'aller prendre une douche sur le palier*** *et c'était la seule chose qui comptait». (p. 32)*

Во внутреннем монологе героиня задается вопросом, стоило ли ей рисковать, так уродуя себя, пытаясь уйти в себя, закрыться от окружающего мира, чтобы не быть никому ничем обязанной. Она понимает тщетность этого поступка и все, что с ним связано, и еле сдерживается, чтобы не расплакаться:

Elle interpella son reflet en silence : Alors ? C'était ça le programme ? ***Se démerder, quitte à s'enlaidir, quitte à se perdre de vue, pour ne jamais rien devoir à personne*** *? Non, sérieusement ? C'était ça ? Elle passa sa main sur son* ***crane râpeux*** *et* ***eut très envie de pleurer****». (p. 32)*

Героиня не просто перестает придавать значение своей внешности, она теряет смысл жизни; уход за собой также теряет для нее смысл, ее душа опустошена:

« *- Qu'est-ce que tu fabriques exactement ? - Des bricoles...* […] *- Tu fais quoi exactement ? - Pardon? - C'est quoi ta vie, là... Ça ressemble à quoi en ce moment ? Pour* ***ne plus jamais avoir à répondre*** *à ce genre de* ***questions****, Camille dévala les escaliers de l'immeuble quatre à quatre et poussa la porte du premier coiffeur venu»… […] (p. 31)*

Камилла - очень сдержанный и закрытый человек, она не хочет никому говорить о своих проблемах, не любит лишних вопросов, не желает, чтобы ее жалели или помогали ей, она закрыта для всех, что изображает в своем рисунке Франк. Портретные характеристики Камиллы, данные через восприятие Франка, позволяют понять характерные особенности психического склада обоих героев – и воспринимаемого, и воспринимающего. При этом в структуру портрета входит не только описание наружности героини, но и совокупность ее движений, жестов,

мимики. Они очень ярко и точно подчеркивают ее настроение, испытываемые ею чувства:

«*Il avait dessiné une spirale. Une coquille d'escargot avec un petit point noir tout au fond. Elle ne réagissait pas. - Le petit point, c'est toi. - Je... J'avais compris...* ***Ses lèvres tremblaient****. Il lui arracha le papier des mains: - Hé! Ho! Camille, c'était pour rire! C'est n'importe quoi, ça! C'est rien du tout! - Oui, oui, confirma-t-elle* ***en portant la main à son front****. C'est rien du tout, j'en suis bien consciente... Allez, vas-y maintenant, tu vas être en retard... Il enfila sa combinaison dans l'entrée et tira la porte en se donnant un grand coup de casque sur la tête. Le petit point, c'est toi...* ***Trop con,*** *le mec*». *(p. 102)*

Интересно отметить, что и Франк мысленно «награждает» Камиллу тем же эпитетом (*con,-ne - дурак, дура; идиот, -ка*) после разговора с ней:

Franck se dit à soi-même: «- ***Trop conne****, la fille.» (p. 102)*

Франк изобразил Камиллу в виде маленькой точки внутри улитки, тем самым показывая, что он считает ее тихой, невзрачной серой мышкой, которая замкнулась в себе, в своем собственном мире и не хочет оттуда выходить. Отсутствие видимой реакции, паузы в речи, переданные многоточием (*Je... J'avais compris...),* физиологические проявления неприятия данной характеристики на уровне мимики - дрожание губ (*ses lèvres tremblaient*), или жеста (*en portant la main à son front.*) служат показателем того, что Камилла недовольна мнением, сложившимся о ней, что вызвано скорее нежеланием принять это как факт, нежели его отрицанием.

В то же время, Камилла - творческая личность, она училась в Академии художеств и проявила себя как талантливый художник. Женщина-художник – это нечто большее, чем просто женщина. В ней больше загадок, ее личность сформирована сложнее и причудливее, чем личности многих других. Она еще более впечатлительна, чем остальные женщины и занята созерцанием жизни, наблюдением за нею. Рисование для Камиллы является возможностью уйти от серости и однообразия повседневной жизни и своих личных невзгод. По утверждению Н.Б. Берхина, «у настоящего художника,

изображение явлений действительности одновременно выступает и как искреннее самовыражение личности» [Берхин 1984].

У Камиллы есть характер, но она очень уязвима и психологически слаба. Камилла подобна подранку: у нее практически не было детства из-за смерти отца и эгоистического отношения матери, шантажировавшей ее самоубийством. Она не верит ни себе, ни другим и не хочет завязывать никаких отношений, чтобы не страдать. Только рассказав Франку об основных грустных и трагических событиях своей жизни, она освобождает свою душу от боли. Автор использует множество собственно психологических деталей, выражающих реальное состояние внутренней жизни героини и то, как она через слезы освобождается от всех пережитых ею горестей и страданий, это своего рода катарсис:

«*Elle lui tomba dans les bras et le serra* ***fort fort fort fort****. Jusqu'à ce que ça craque. Elle* ***pleurait****.* ***Ouvrait les vannes, se mouchait*** *dans sa chemise,* ***pleurait*** *encore, évacuait vingt-sept années de* ***solitude, de chagrin, de méchants coups sur la tête, pleurait les câlins qu'elle n'avait jamais reçus, la folie de sa mère, les pompiers à genoux sur la moquette, la distraction de son papa, les galères, les années sans répit, jamais, le froid, le plaisir de la faim, les mauvais écarts, les trahisons qu'elle s'était imposées et ce vertige toujours, ce vertige au bord du gouffre et des goulots***». *(p. 218)*

Несвойственный для французского языка четырехкратный повтор (*fort fort fort fort*), двойные повторы глагола «плакать» (*elle pleurait*) и существительного «это головокружение» (*ce vertige*), как и ряды перечислений, суммирующих все ее проблемы и печали, свидетельствуют об интенсивности эмоционального состояния героини.

Слезы сломали все преграды в душе Камиллы, смыв все страхи и пробудив новые чувства. Из сложной, закрытой девочки Камилла превращается в доброе, милое существо, способное любить и быть счастливой (*jolie, gracieuse, princesse*). В романе – *happy end*:

«… ; elle allait bien, elle se sentait bien et la vie était belle ». (p. 219)

Психологический портрет главной героини, вписанный в определенные повествовательные ситуации, служит важным способом характеристики внутреннего мира героини и тесно связан с ее мировосприятием и деятельностью, а также со всеми событиями, которые происходят у нее в жизни. Психологический портрет Камиллы – не раз и навсегда данная реальность, в ходе развития сюжета он постоянно эволюционирует; сталкиваясь с различными ситуациями, Камилла полностью меняется и физически (слегка поправляется благодаря Франку), и психологически.

Таким образом, подтверждается тезис о том, что в описании психологического портрета главной героини ее внешний облик коррелирует с внутренним миром.

Литература:

1. Хализев В.Е. Теория литературы. 5е издание, исправленное и дополненное. М., 2009.

2. Берхин Н.Б. Специфика искусства (Психологический аспект). М., 1984.

3. Поэтика портрета. Портрет в литературе - http://poisk-ru.ru/s12318t3.html

4. Gavalda A. Ensemble, c'est tout. Paris :J'ailu, 2009.

Пирмагомедова А.С.
(Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В работе рассматривается проблема использования различных типов видеоматериалов, которые предоставляют учащимся большие возможности для изучения иностранного языка. Таким образом, такое обучение имеет очевидные преимущества по сравнению с другими видами технических средств.

Ключевые слова : *профессиональные компетенции, реплицирование, проблема общения, мультимедийные технологий*

Вопрос развития конкретных профессиональных компетенций при использовании видеоматериалов в ВПО вызывает интерес у многих

исследователей. О применении видеоматериалов на занятиях (это могут быть: фрагменты из телепередач, программы новостей, художественные и документальные фильмы, рекламные объявления и видеоклипы) говорят такие научные исследователи по педагогике, как: Глушак Е.В., Гончар И.А., Дубровина М.И., Комаровой Ю.А., Неделиной С.В., Прокофьевой В.Л., Русаковой Е.В..

Видеоматериалы предоставляют учащимся большие возможности для изучения иностранного языка, таким образом, согласно сравнению с другими видами технических средств такое обучение имеет очевидные преимущества: за непродолжительный период учащийся вуза приобретает намного больше информации, так как она поступает одновременно по двум каналам – по визуальному и слуховому. «Взаимообщение осуществляется не только символами (словами), но и образами, что увеличивает запоминаемость использованного материала» [Кирш 1975:61].

Кроме использования мультимедийных технологий на занятиях по иностранному языку дает не только лишь возможность познакомить учащихся с историей и культурой стран изучаемого языка, однако и может помочь им освоить коммуникативные компетенции. Воздействие видеоматериала – это «проблема механизмов и закономерностей психологического воздействия вообще» [Леонтьев 1972:135]. Видеоматериал гарантирует неоднократность воссоздания образа, формирует новые реальные условия для развития устной речи, воздействует эмоционально, побуждает к спонтанному разговору. Использование видеоматериалов предоставляет возможность учащимся познакомится с традициями и культурой стран изучаемого языка, с языком жестов и мимики. А наиболее основное, то, что на базе видеоматериалов учащиеся слышат и исследуют живую речь носителей языка.

Данные методы и способы преподавания предоставляют вероятность исключить грубые коммуникативные ошибки при реальном общении с представителями стран изучаемого языка, т.е. действительной актуальной

ситуации. Таким образом, тут принимается решение одной из главных задач изучения иностранного языка – проблема общения. Художественный фильм представляет собой эффективную задачу обеспечивающее ту совокупность обстоятельств, которая вызывает речевое общение, благоприятствует или сопутствует ему, т.е. создает коммуникативную ситуацию [Баранова, 8].

При подборе видеоматериалов для занятий следует придерживаться установленными принципами. Сюжеты кинофильмов не должны быть длинными (около 2-2,5 минут). Необходимо соответствие киносюжета и комментария. Просмотру видеосюжета может предшествовать подготовительный этап. Учащимся можно предложить небольшие статьи на тему фрагмента, или, они самостоятельно могут найти схожие материалы на английском языке. Это позволит им ознакомиться с лексикой данной темы, что бесспорно облегчит понимание видеоматериал.

Главным условием для развития многоцелевого и основного умения диалогической речи является - реплицирования. Репликация (англ. replication) – это способность применять коммуникативно и функционально направленную реплику при совершении речевых действий, соответствующих факторам коммуникативной ситуации. По этой причине в качестве приема, в период показа фильма преподаватель, может ввести фронтальную беседу - т. е. «обучающую беседу» [Баранова 2001: 11]. Такой способ ставит учащихся в ситуацию непрерывного общения или с преподавателем, или с одногруппниками, исполняя функцию диалогового взаимодействия в учебном процессе. Таким образом, такой прием способствует развитию умений реплицирования и подготавливает учащихся к результативной диалогической речи, построенной на лексико-грамматической основе видеоматериала.

Показ видеоматериала на занятиях иностранного языка предоставляет возможность наглядно познакомить учащихся с отличительными особенностями устной речи, характерными языковыми моделями, интонацией и т.д. «При опоре на визуальный облик получается намного

точнее и наиболее экономичным способом передать ту или иную информацию, ситуацию речевого общения, сформировать подобие настоящего действия речевой коммуникации, сформировать большую эффективность восприятия, что гарантирует значительную результативность восприятия языкового материала в сочетании с соответствующей речевой ситуацией » [Кириллова 1970: 92].

Перед показом видеофильма учащимся можно представить следующие задания:

- Задания на отбор языковой информации: вычленение, фиксирование, трансформацию определенного языкового материала.

- Задания на развитие рецептивных умений:

1) отбор верных ответов на вопросы;

2) определение верных/неверных утверждений;

3) соотнесение разрозненных предложений со смысловыми частями текста;

4) построение частей текста в логической последовательности;

5) формирование причинно-следственных взаимосвязей и т.д. [Ольшванг 2011: 113].

На заключительном этапе работы с видеофрагментом учащимся можно предложить здания, нацеленные на развитие умений в устной и письменной речи. Кроме того, можно применять на занятиях проектную работу, ролевые игры, в основу которых положен сюжет или ситуации из фрагмента.

Использование мультимедийных технологий и интерактивных материалов раскрывают большие возможности для активной работы в процессе развития речевых навыков и умений учащихся и делают процесс

освоения иностранным языком куда более интересным для учащихся на всех этапах обучения.

Литература:

1. Баранова М.В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом. Автореферат дисс. канд. пед. наук. – С. Петербург, 2001. – 20 с.

2. Кириллова Е.П. Почему нужны диафильмы и кинофильмы? М., 1970.

3. Кирш Т.К. Аудиовизуальные и технические средства в обучении. М.: МГУ, 1975.

4. Леонтьев А.А. Психологии речевого воздействия. М., 1972.

5. Ольшванг О.Ю. К вопросу об использовании видеоматериалов на занятиях по иностранному языку. Сб. Иностранные языки и литература в современном международном пространстве. Екатеринбург, 2011.- 340с.

Пирмагомедова Ф.,

Курбетова Р.Ф.

(Махачкала)

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ДЕЙКСИСА В ГЛАГОЛАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПРИБЫТИЕ»

В статье рассматриваются глаголы направленного движения, обозначающие «прибытие, приход», выявляются и описываются словообразовательные средства, с помощью которых в глаголах немецкого языка выражается значение «прибытие».

Ключевые слова*: направленное движение, словообразовательная модель, префиксы.*

Пространственные отношения между различными явлениями и процессами окружающего нас мира находят выражение в языке средствами различных языковых уровней: морфологического, синтаксического и лексического. Соотношение этих уровней в различных языках неодинаково. Каждый язык, в соответствии с особенностями его грамматического строя,

обнаруживает определенное своеобразие в выражении семантики пространства.

В тематической группе «Прибытие» рассматриваемые нами глаголы обладают теми или иными характерными признаками для обозначения направления процесса движения, т.е. глаголы указывают на направление не только как прибытие, приход, но и направление движения к какой-либо точке. Например: *ansegeln* «приплывать на парусах»; *eingehen* «прибывать»; *heranhinken* «приковылять, хромая»; *herholen* «принести»; *hinkommen* «приходить»; *vorfahren* "подъезжать"; *zulaufen* «подбегать» и др.

Так, в немецком языке направление движения *«к»* осуществляется с помощью префиксов *an-, ein-, mit-, nach-, vor-, zu-,* а также сложно-составных наименований *daher-, heran-, herbei-, her-, herzu-, hinei-, hinzu-, hierher-*. Можно говорить о том, что для глаголов движения по направлению к чему-либо, к кому-либо характерно разнообразная словообразовательная модель. Необходимо отметить, что в эту группу входят пять корневых глаголов, т.е. направление процесса движения видно без вспомогательных словообразовательных форм. Например: *führen* «приводить, привозить»; *holen* «приносить, привозить»; *kommen* «приходить, приезжать»; *landen* «прибывать» и др.

Префиксы *an-* и *zu-* в большинстве случаях используются именно для выражения направления к чему-либо. Например: *anreiten* «приезжать верхом»; *ansausen* «вихрем примчаться»; *anschießen* «примчаться»; *zubringen* «приносить»; *zurollen* «катиться к чему-либо»; *zutragen* «приносить» и др. Но ряд отдельных примеров показывают и назначения этих префиксов для обозначения других направлений движения. Так, например *ansteigen* «подниматься, повышать» показывает направление движения наверх.

Префикс *ein-* указывает как на движения к чему-либо, так и на движения вовнутрь чего-либо. Например, глаголы, входящие в эту группу: *einbringen* «привозить, приносить»; *einkommen* «прибывать, поступать»; *einsenden* «присылать» указывают на движение к чему-либо.

Такие префиксы, как *mit-, nach-, vor-,* характерны для глаголов других тематических групп, но из следующих примеров видно направление прибытия. Например: *mitbringen* «приносить с собой»; *mitkommen* «приходить, прибывать»; *nachbringen* «принести»; *nachführen* «подвезти»; *vorfahren* «подъезжать к чему-либо» и др.

Процесс движения, характеризующий приход, прибытие осуществляется также с помощью таких сложно-составных наименований как *daher-, heran-, herbei-, her-, herzu-, hinein-, hinzu-, hierher-.*

Daher-, herbei-, herzu-, hierher- употребляются с глаголами только для обозначения процесса движения к чему-либо. Например: *daherbrausen* «примчаться»; *daherspringen* «подскакать»; *herbeiführen* «привозить, приводить»; *herbeiströmen* «притекать»; *herzukommen* «приходить, подходить»; *hierherbringen* «приводить, приносить»; *hierherkommen* «приходить, прийти» и др.

Следующие сложно-составные наименования *heran-, her-, zusammen-,* употребляются и с глаголами других тематических групп. Это говорит о многозначности этих наименований. Но в данных примерах видно указание только на направление к чему-либо: *heranhinken* «приковылять хромая»; *sich heranmachen* «подходить»; *herholen* «принести, доставлять»; *herlaufen* «прибегать»; *zusammenfuhren* «свозить куда-либо»; и др.

Наименование *hinzu-* в этой тематической группе представлено только единичным случаем: *hinzukommen* «подходить куда-либо».

Направление процесса движения в некоторых случаях может усиливаться с помощью употребления предлогов. Ряд глаголов этой группы употребляется с предлогами и в ряде случаев это подчеркивает направление движения. Например: *zukommen auf (Akk)* «подходить»; *zulaufen auf (Akk)* «подбегать, подбежать»; *zuschreiten auf (Akk)* «подходить»; *zuspringen auf (Akk)* «подскочить» и др.

Таким образом, для обозначения направления процесса движения к чему-либо в немецком используются разнообразные словообразовательные

средства. Большинство глаголов, обозначающих это направление, являются наименования с префиксами, поменьше группа сложно-составных наименований и малочисленные группы корневых и наименований с предлогами.

Литература:

1. Левковская К.А. Лексикология немецкого языка; Учпедгиз, М.: 2001.
2. Рахманов И.В.; Минина, Н.М.; Мальцева, Д.Г.; Рахманова Л. И. Немецко-русский синонимический словарь. Рус. яз., М.: 1983. http://www.twirpx.com/file/
3. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. Изд-во литературы на иностранном языке, М.: 2005.

Пирмагомедова А. С.,Эфендиев И.И

(Махачкала)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье речь идет о том, что квалификация специалиста экономической отрасли должна рассматриваться как синтез его профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции. Автор доказывает, что основным условием успешного обучения студентов экономического профиля является общение на английском языке в профессиональной области.

Ключевые слова : специальное образование, диалог культур и цивилизаций, межкультурная коммуникация, лингвокультурологическая компетентность

Изучение иностранного языка сегодня является одним из неотъемлемых компонентов общего и специального образования, а владение основами международного языка общения становится не только показателем высокого культурного уровня человека, но и залогом его успешной профессиональной деятельности. Кроме того, решение многочисленных проблем современного мира часто требует взаимодействия и взаимопонимания между людьми, принадлежащими к разным национальным культурам. Очевидно, что в основу такого взаимопонимания,

способствующему взаимообогащению культур, должна быть положена межкультурная коммуникация, которую можно считать особым типом культуры представителей разных народов. Она характеризуется взаимодействием национальных культур и сказывается на национальном самосознании, этнокультурной и лингвокультурологической компетентности личности, толерантности, ее стремлении к межнациональному согласию в разных сферах общения [3, с. 8].

Развитие международных отношений предопределяет необходимость рассматривать английский язык как важное средство межкультурного общения. Овладение этим языком международного общения содействует развитию у студентов способностей использовать его как инструмент общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира. Следовательно, возникает необходимость дополнить традиционное овладение речевыми навыками и коммуникативными умениями гуманистически ориентированным содержанием.

Целесообразность параллельного изучения языка и культуры, а также проблема формирования компонентов коммуникативной компетенции в процессе подготовки студентов к межкультурной коммуникации рассматриваются многими учеными-методистами для неязыковых специальностей. Проблема подготовки будущих специалистов неязыковых специальностей к межкультурной коммуникации занимает весомое место в современных методических исследованиях, однако некоторые ее аспекты все еще остаются неопределенными. А именно – формирование англоязычной лексической и фонетической компетенции у будущих специалистов экономических специальностей вузов на основе межкультурного подхода.

Овладение экономическим образованием предусматривает формирование разносторонне развитой личности специалиста, чьи потребности зависят от умений преодолевать коммуникативные барьеры, воспринимать и осознавать рыночные тенденции, анализировать полученную

информацию и быстро реагировать на наименьшие смены в экономике и обществе.

В современных условиях у выпускников вызов экономического профиля все чаще возникает необходимость профессионального общения на английском языке с зарубежными партнерами в разных ситуациях, связанных с работой на совместных предприятиях, участием в международных ярмарках, выставках-продажах, переговорах с представителями заграничных фирм и т.п. Квалификация специалиста экономической отрасли должна рассматриваться как синтез его профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенции. Основным условием успешного обучения студентов экономического профиля профессионально направленным общением на английском языке является учет их будущей профессиональной деятельности в учебном процессе.

В современных образовательных программах главной целью изучения иностранного языка определено формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которую понимают как способность к межкультурному иноязычному общению. Положение о необходимости усвоения английского языка в тесной связи с культурой народа-носителя этого языка в методике преподавания иностранных языков давно воспринимается как аксиома. Многочисленными исследованиями доказано, что использование страноведческой и культуроведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности студентов, расширяет их коммуникативные возможности, способствует созданию позитивной мотивации на занятии, предоставляет стимул для самостоятельной работы над языком, помогает в решении практических и воспитательных задач предмета.

Руководствуясь анализом научных источников по проблеме исследования, в структуре иноязычной компетентности определяем три базовых компонента, которые "отвечают" за уровень коммуникативной

культуры: лингвистическую, социальную и коммуникативную компетентности.

1. Лингвистическая компетентность представляет собой систему внутренне усвоенных коммуникантом знаний (правил) функционирования иностранного языка и проявляется в их использовании в речевой деятельности. На занятиях по английскому языку такую деятельность обеспечивает работа с текстом, с проблемой, с игровым заданием.

2. Содержание социальной компетентности раскрывается через социокультурный, социолингвистический и профессиональный компоненты, которые способствуют реализации основной цели современного образования, когда иностранный язык рассматривается как средство социокультурного развития личности, обогащения знаниями новой культуры. Стоит подчеркнуть, что социокультурное развитие посредством изучения иностранного языка имеет важное значение для профессионального становления будущего специалиста любого направления.

3. Коммуникативная компетентность означает то, что каждому высказыванию присущи свои правила, которые подчиняются общим правилам грамматики, и усвоение которых обеспечивает возможность использовать язык в процессе коммуникации. Суть коммуникативной компетентности раскрывается через прагматичный, дискурсивный и информативный компоненты. Коммуникативная прагматичность означает готовность передавать коммуникативное содержание в конкретной ситуации общения [1, с. 158]. Под дискурсивным компонентом понимают правила построения содержания конкретного высказывания [2, с. 109]

Одной из трех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция. В современных программах по иностранным языкам для высших учебных заведений подчеркивается, что систематическая работа относительно улучшения

произношения должна осуществляться в течение всего курса учебы. При работе над произношением в процессе учебы иностранного языка студентов в Дагестанском государственном университете народного хозяйства преподаватели уделяют особое значение выработке умений и навыков устной речи, чтения и понимания прочитанного материала. Разработаны разные виды фонетических и лексических упражнений, которые используются на практических занятиях. Так, на начальном этапе, в первом семестре, когда группы формируются из выпускников разных школ с разным уровнем языковых навыков, работа над произношением и интонацией должна заключаться в повторении и систематизации правил произношения, его коррекции.

Аудиторный анализ речи студентов, проведенный нами в группах первых курсов, помогает обнаружить грамматические, лексические и фонетические ошибки. Работа над грамматикой занимает третью часть занятия. При работе над текстами для экономических специальностей студенты делают анализ грамматических конструкций и закрепляют изученный лексический материал на послетекстовых упражнениях.

В процессе формирования социальной компетентности, которая состоит из социокультурной, социолингвистической и профессиональной компетентности, особенного внимания заслуживают межпредметные связи. Преподавателями Дагестанского государственного университета народного хозяйства разрабатываются профильно ориентированные курсы английского языка для студентов экономических специальностей, которые включают комплексы рабочих программ по дисциплинам: *экономика, финансы и кредит, менеджмент организации, макроэкономика, микроэкономика, мировая экономика*.

Разрабатываются учебные методические пособия по этим специальностям; система контрольных и тестовых заданий для промежуточного и итогового контроля уровня овладения студентами

языковым материалом и навыками общения в письменной форме; перечень тем и ситуаций профессионального общения для оценки навыков устного общения; методические материалы с критериями выставления итоговых оценок. Основная цель преподавателя иностранного языка – сформировать у студентов умение общаться в пределах профессионально ориентированной тематики, а также адекватно реагировать на вопрос в пределах профессионально ориентированной ситуации.

Например, на занятиях по английскому языку изучаются следующие темы: *"Financial audit", "Tax", "Origing of Money", "Private Property", "Market Economy", "Economies and Law"* и др. Как видно из поданного перечня, при подготовке рабочих программ учтены особенности профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции.

Важным видом учебной деятельности при овладении иностранным языком в высшей школе является самостоятельная работа студентов. Для повышения уровня знаний и умения использовать язык как средство коммуникации в разных вербальных ситуациях преподаватели разрабатывают грамматические и лексические упражнения по вышеуказанным темам. Для формирования социокультурной компетенции проводятся разные ролевые игры и конкурсы. Например, "*Monopoly", "Wall Street Trader", "Stock Exchange Show"* среди студентов 2-3 курсов.

Периодические издания, Интернет и телевидение являются одними из самых распространенных источников сообщения информации, которыми пользуется общество. Работа студентов с газетами и журналами на занятиях по английскому языку помогает не только снятию барьера, который закрывает доступ к мировой информационной системе, но и формированию личности как активного члена общества. Работа с газетами и журналами специальных дисциплин на английском языке дает возможность студентам овладеть уникальным тематическим разнообразием лексики и является основой для коммуникативной деятельности. Общение с носителями

английского языка с помощью E-mail, организация телекоммуникационных сетей, использование разнообразных ресурсов учебной информации для накопления дидактичных материалов будет способствовать: 1) формированию культуры общения, развитию коммуникативных навыков, которые очень важны при изучении иностранного языка; 2) созданию языковой среды при телекоммуникационных контактах с носителями языка; 3) повышению мотивации в изучении иностранного языка.

На основании изложенного можно сделать предварительные выводы относительно того, что иноязычная компетентность студента - это сочетание его лингвистической, социальной и коммуникативной компетентности. Формирование иноязычной компетентности для студентов экономических специальностей обеспечивается в первую очередь через содержание учебы, его тематическую организацию и усложняется отсутствием учебника, ориентированного на данную категорию будущих специалистов и недостаточным количеством практических часов на изучение иностранного языка. Систематическая работа над улучшением произношения и словарного запаса, межпредметные связи с основными дисциплинами, использование Интернета, газет и журналов на английском языке – все эти факторы способствуют овладению студентами языковым компонентом коммуникативной компетенции с использованием страноведческой и культуроведческой информации в учебном процессе.

Литература:

1. Коротких, Ю.Ю. О формировании межкультурной компетенции при обучении английскому языку в старшей школе // Новое в преподавании иностранных языков и литератур: сб. материалов науч.-практ. конф. - Пермь, 2008. - С. 156-160.
2. Попова Е.С. Пути овладения дискурсивным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа: Лето, 2014, с. 109.
3. Серебрякова Ю.А. Национальное самосознание и национальная культура. Автореф. … дисс. докт. фил. наук. Иркутск, 1997, 39 с.

Рамазанова М.
(Махачкала)

К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИКИ ЗАПОМИНАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ СЛОВ

На сегодняшний день актуальны различные способы запоминания иностранных слов. Каждый из нас использует тот метод, который подходит нам наиболее. В данной статье рассмотрены методы, направленные на повышение эффективности запоминания французских слов.

Ключевые-слова*:* *метод фонетических ассоциаций, этимологический метод, метод ключевых слов, слово-созвучия, слово-перевод, сюжет.*

В методической литературе существуют описания различных методов запоминания слов: метод фонетических ассоциаций, этимологический метод и другие. Нас будут интересовать первые два.

Метод фонетических (звуковых) ассоциаций (МФА) возник потому, что в самых различных языках мира есть слова или части слов, звучащих одинаково, но имеющих разное значение. К тому же в разных языках встречаются слова, имеющие общее происхождение, но с течением времени получившие различное значение. Часто люди пользуются этим методом, не отдавая себе отчета в том, что используют именно его.

Первые упоминания об эффективности применения методов, аналогичных МФА, встречаются еще в литературе конца прошлого века. В 70-х годах нашего столетия подробным изучением применения ассоциаций в процессе овладения языком занимался профессор Стенфорского университета Р. Аткинсон. Он и его коллеги предлагали группе студентов, изучающих русский язык, запоминать слова, применяя "Keyword method" ("метод ключевых слов"), в то время как контрольная группа запоминала те же самые слова традиционными методами. "Ключевые слова" у Аткинсона - это не что иное как слова, являющиеся фонетическими (звуковыми) ассоциациями к запоминаемым словам, слова-созвучия. Многочисленные эксперименты Аткинсона и его коллег доказали высокую эффективность

применения этого способа запоминания иностранных слов. Метод фонетических ассоциаций как метод запоминания иностранных слов становится все более и более популярным в мире.[1]

Рассмотрим подробнее, в чем же именно заключается метод звуковых ассоциаций. Для того, чтобы запомнить иностранное слово, нужно подобрать к нему созвучное, то есть звучащее похоже слово на родном или хорошо знакомом языке. Затем необходимо составить небольшой сюжет из слова-созвучия и перевода. Например, созвучным словом к французскому слову LA FORET- FORET (лес) будет слово "ФОРРЕСТ", тот, кто не знает, как будет "лес" на английском языке, может вспомнить фильм "Форрест Гамп" (англ. forest gump, то есть "лесной болван"). Сюжет может быть таким: "ФОРрЕст бежит через ЛЕС ". Сюжет необходимо составлять для того, чтобы примерное звучание слова и его перевод оказались как бы в одной связке, а не были оторванными друг от друга, то есть собственно для запоминания. Созвучное слово не обязательно должно полностью совпадать с иностранным словом, достаточно созвучной части. Например, к слову L'AUBE-AUBE (рассвет), созвучным может быть слово: ОБоротень. В зависимости от выбранного созвучия мы строим сюжет: "ОБоротень с РАССВЕТОМ превращается". Важно, чтобы остальные (вспомогательные) слова в сюжете были по возможности нейтральными, не вызывающими ярких образов. Таких слов должно быть как можно меньше. Это необходимо для того, чтобы при вспоминании не перепутать их с нужными, то есть с теми словами, которые вы запоминали. Нужные слова (слово-созвучие и слово-перевод), наоборот, необходимо всеми возможными способами выделить, сделать на них акцент. Если не получается сделать смысловой акцент, то хотя бы интонационный.[2]

При помощи МФА можно запомнить много слов за один присест. А самое главное этот метод помогает избавиться от бесконечных повторений запоминаемых слов - достаточно один раз подобрать звуковую ассоциацию к слову и составить сюжет. Слово-созвучие не обязательно должно полностью

совпадать с запоминаемым иностранным словом, главное, чтобы оно могло послужить своеобразным ключом, при помощи которого мы смогли бы отыскать в нашей памяти необходимое слово. Но ключом оно может послужить, только если мы составим сюжет из этих двух слов, так, чтобы актуализация одного слова из сюжета влекла за собой вспоминание другого. При этом, как мы уже знаем, чем сюжет более необычный и яркий, тем он лучше запоминается. Важно обязательно произносить вслух как запоминаемое слово, так и слово-созвучие. Прежде всего это необходимо делать для того, чтобы наша память своим естественным ходом запечатлела, чем слово-созвучие похоже на запоминаемое и чем отличается. Как правило, для этого достаточно произнести оба слова 2-3 раза.

Вот еще пример: UNE SERVANTE - СЛУЖАНКА по-французски. Созвучное слово "сервант" (как раз тот случай, когда запоминаемое слово и слово-созвучие имеют общее происхождение, но с течением времени значения этих слов разошлись). Самый простой сюжет таков: СЛУЖАНКА подошла к СЕРВАНТУ. Здесь лучше не использовать лишние слова, чтобы не перепутать запоминаемое слово с этим лишним словом. В таких случаях можно пользоваться местоимениями, а при оживлении сюжета представлять, что дело происходило у нас дома или в нашем присутствии.

Наверняка запоминаемые слова, созвучия и сюжеты мы будем фиксировать на бумаге. В таком случае лучше выделять на письме запоминаемое слово, перевод и ту часть слова-созвучия, которая напоминает запоминаемое. Для этого мы можем использовать различный размер, курсив, подчеркивание и т. п. Это также способствует лучшему запоминанию (за счет взаимодействия зрительной и слуховой памяти).

Этимологический метод эффективно работает для тех, кто уже знает несколько языков. Уже владея несколькими языками внутри одной языковой ветви, мы начинаем видеть похожие корни. Это на самом деле приходит с опытом, и пропадает необходимость еще раз учить огромное количество слов. На определенном этапе мы уже знаем достаточно. И если мы

понимаем, что это слово нам ни о чем не говорит категорически, мы смотрим в этимологический словарь и находим происхождение слова. Бонус изучения разных языков в том, что каждый следующий учится быстрее, если, конечно, не брать совершенно непохожий язык, на ранее изучаемые.

Приведем как пример следующие слова заимствованные из французского языка:

1.	абажур	abat-jour	буквально: "приглушает свет" — от глагола abattre: рубить; валить; сносить, ослаблять
2.	багатель	bagatelle	франц. bagatelle - буквально «безделушка; безделица, ерунда, пустяк»;
3.	валет	valet	буквально с франц. лакей, слуга; от старофранцузского vaslet – "молодой человек на службе у сеньора"
4.	газон	gazon	заимствовано из французского языка; gazon – «дёрн, газон»; происходит из древненемец. waso - "лужайка, газон";
5.	дебаты	débat	заимствовано в первой трети XIX века; франц. débat - "прения, обсуждения, споры", производное от фр. глагола débattre - "спорить", "биться"
6.	жалюзи	jalousie	франц. jalousie - буквально «ревность, зависть», а также «жалюзи» - оконные шторы из деревянных пластинок,

			скрепленных шнурами; от фр. глаголов jalouser — "завидовать, дорожить", jalonner — "расставлять вехи"; от jalon — "веха, шест";
7.	зигзаг	zigzag	заимствовано в XVIII веке из франц. zigzag - "зигзаг, повороты, изгибы"; восходит к немец. Zickzack, производному от Zacke - "зубец"
8.	идентичный	identique	заимствовано в XIX веке; франц. identique - «тождественный, одинаковый»; от латин. identicus - "тот же самый" (от idem — «тот же»)
9.	кадет	cadet	заимствовано в конце XVII века; франц. cadet – буквально "младший"; от гасконского capdet - "капитан", "младший чин";
10.	лампа	lampe	заимствовано в Петровскую эпоху через посредство немец. Lampe из франц. lampe – «лампа, светильник», которое восходит к греч. lampas, род. падеж lampados, от lampein - "светить", "светильник"
11.	мобильный	mobile	заимствовано в XX веке; франц. mobile – «подвижный, передвижной»; от латин. mobile, производного от moveo - "двигаюсь"

12.	ниша	niche	буквально: будка, конура; заимствовано в XVIII веке; от фр. глагола nicher — "гнездиться, устраивать гнездо", того же корня, что латин. nidus - "гнездо, жилище"
13.	оптика	optique	заимствовано в XVIII веке; франц. optique - «оптический, зрительный; оптика»; от латин. optica, восходящего к греч. optikē (technē) - "(искусство) зрения"
14.	пальто	paletot	заимствовано в XIX веке из франц. яз; восходит к исп. paletoque - "плащ" → от лат. parra - "верхнее платье"
15.	рафинад	raffinade	заимствовано в XVIII веке; франц. raffinade — производное от фр. глагола raffiner - "очищать"
16.	сапёр	sapeur	заимствовано в первой половине XIX века; от фр. глагола saper – подрывать, от sape - сапа, т.е. "окоп, траншея"; сапер исходно — "роющий окопы"; отсюда фраза «тихой сапой», т.е. незаметно, бесшумно
17.	такт	tact	заимствовано в XIX веке; франц. tact - деликатность, чувство меры; восходит к латин. tactus - "прикосновение", производное от tangere - "прикасаться"

18.	фасон	façon	заимствовано в Петровскую эпоху; франц. façon - "фасон, покрой", "внешний вид, манеры"; восходит к латин. factionem - "направление, школа", "действие"[3]

Литература:

1. Забродина Ю.М. Человеческая память и процесс обучения - М.: Прогресс, 1980, с.528
2. Гак В.Г. Новый французско-русский словарь М.: Русс.Яз - Медиа, 2005
3. Слова русского языка, заимствованные из французскогоhttp://www.le-francais.ru/bibliotheque/adopte

Ризаханова Э.З.

(Махачкала)

К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ: ЯЗЫКОВАЯ НОРМА И ЕЕ НАРУШЕНИЯ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Статья посвящена рассмотрению языковой нормы в русском языке в части лексической сочетаемости. Особое внимание уделяется анализу типичных отклонений от языковой нормы в речи студентов-переводчиков, предлагаются пути профилактики речевы

Ключевые слова*: языковая норма, норма словоупотребления, отклонение от нормы языка, русский язык, лексическая сочетаемость.*

Языковые нормы – это явление сложное и многоаспектное, отражающее и общественно-эстетические взгляды на слово, и внутренние, не зависимые от вкуса и желания говорящих закономерности языковой системы в ее непрерывном развитии и совершенствовании.

Существует множество определений нормы языка. Одно из них, которое сейчас можно считать классическим, было предложено С.И.

Ожеговым: «Норма – это совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной, в широком смысле, оценки этих элементов» [1: 259].

По мнению С. И. Виноградова, лексическая норма выполняет две функции. Во-первых, она отграничивает лексикон литературного языка от диалектных, жаргонных, просторечных, устаревших и неузуальных новых слов, допуская их использование только в текстах определённых типов. Во-вторых, лексическая норма обеспечивает употребление каждого отдельного слова в том значении и с той сочетаемостью, которые присущи ему как единице литературного языка. Исследователь указывает, что «уровень словарного состава» и «уровень эталонной лексемы» влияют друг на друга [2: 360].

Проблема нормы возникает в связи с явлением вариантности. Сосуществование вариантных форм в языке – явление распространенное. Каждый раз, когда мы вступаем в контакт с другими людьми, мы сталкиваемся с проблемой выбора того или иного слова.

Ошибки в речи возникают при неправильном выборе слова, иными словами, при неправильном соединении слов в словосочетания. В процессе речи мы подбираем слова по их лексическому значению, по смыслу. Если этим пренебрегать, происходит нарушение лексической сочетаемости. Нарушение лексической сочетаемости, а также ошибки в области значения слов являются наиболее частотным видом отклонений от нормы письменного литературного языка на лексическом уровне [3:432].

Границы лексической сочетаемости определяются значением слов, их стилистической принадлежностью, эмоциональной окраской, грамматическими свойствами и др. Поэтому, чтобы правильно употреблять

слова в речи, недостаточно знать их значение, необходимо учитывать особенности лексической сочетаемости слов.

Правильный выбор слова при переводе является одной из сложных задач. Природа слова многогранна. Картина окружающего нас мира не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления [4: 477]. Трудности при переводе наиболее явственно проявляются в лексике, так как именно эта часть языка связывает коммуникантов с окружающей действительностью.

Как уже было отмечено, при выборе слова следует учитывать не только его значение, но и лексическую сочетаемость. Далеко не все слова могут сочетаться друг с другом. Вот примеры ошибок, допущенных студентами-переводчиками в процессе перевода: *языки, которые находятся на грани вымирания* (правильный вариант: *языки, которые находятся на грани исчезновения*) – вымирают животные, растения, но к языкам данный глагол неприменим; *сокращение уровня бедности* (вместо *снижение уровня бедности*) – сокращается штат сотрудников, а также доходы или расходы, а уровень бедности снижается или повышается; *решающая роль в обеспечении равенства в образовании лежит на гражданском обществе* (ср.: *решающую роль в обеспечении равенства в образовании играет гражданское общество*).

Очень часто речевые ошибки, связанные с сочетаемостью слов, возникают потому, что в одной и той же ситуации могут использоваться несколько устойчивых словосочетаний и употребление компонента одного сочетания в составе другого приводит к смысловой неточности: *погасить счета* (правильный вариант: *оплатить счета/погасить долг*); *эмоциональное благосостояние* (вместо *эмоциональное благополучие*); *выдавать дивиденды* (вместо *выплачивать дивиденды*); *непрерывное повышение рабочих мест в сфере услуг* (правильный вариант: *непрерывное увеличение количества рабочих мест в сфере услуг*); *эта мысль облегчала ей душу* (правильный вариант: *грела ей душу*); *компания получает доход* (ср.: *компания получает*

прибыль); *капитал – это товары, которые мы уже изобрели* (ср.: *капитал – это товары, которые мы уже произвели*).

Ненормативным можно назвать и словоупотребление в следующих примерах: *владельцы малого бизнеса* (вместо *владельцы мелких предприятий)*; *производить инновации* (ср.: *создавать инновации)*; *спад прибыли* (вместо *падение прибыли)*; *отвечая потребностям ограниченного рынка* (правильный вариант: *удовлетворяя потребности ограниченного рынка,* но: *отвечать требованиям)*; *известен своей дурной славой* (правильный вариант: *пользуется дурной славой / печально известный*); *прошу Вас исполнить мою просьбу* (*выполнить просьбу / исполнить приказ*).

Смешение внешне похожих словосочетаний – одна из самых распространённых в речи ошибок. Такое нарушение сочетаемости часто становится причиной комического звучания речи: *богатая кредитная история* (вместо *безупречная кредитная история*); *бизнес рушится* (правильный вариант: *предприятие разоряется*); *неудавшийся бизнесмен* (вместо *обанкротившийся предприниматель*); *бедная демонстрация товаров* (ср.: *плохая демонстрация товаров*); *она была атлетического строения* (вм.: *телосложения*).

Очень часто неточность словоупотребления имеет ассоциативный характер. Примером может служить словосочетание *обладать английским языком* (вместо *владеть языком*). Очевидно, что можно обладать опытом, знаниями или умением, но, когда речь идет об умении говорить на каком-либо языке, уместен глагол *владеть*. Ложная ассоциация имеет место и в следующем примере: *результаты социо-лингвистического обследования показали* (вместо *результаты исследования).*

Таким образом, причиной ошибок в словоупотреблении является многозначность слова и нарушение норм семантической сочетаемости лексических единиц. В итоге, студенты-переводчики признают, что их речевые ошибки вызваны недостаточным знанием родного языка. После целенаправленного разбора допущенных ошибок и объяснения их природы

студенты отмечают, что они начинают внимательнее прислушиваться к собственной и чужой речи и фиксировать отклонения от языковой нормы, внимательнее работать с лексикой, тщательнее отбирать слова и проверять их сочетаемость, больше интересоваться современными лексическими заимствованиями и новшествами и, как следствие, чаще обращаются к толковым словарям и соответствующим справочным интернет-ресурсам.

Итак, перевод – сложное, многогранное явление, требующее от специалиста не только владения иностранным языком, но и безупречного знания родного языка, в частности, законов сочетаемости слов, что позволит избежать досадных речевых ошибок. Постоянное внимание к чистоте, правильности речи сделает ее грамотной, доступной для понимания, а коммуникацию – более эффективной.

Литература:

1. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи // Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974
2. Виноградов С.И. Норма лексическая // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. М., 2003.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи. М., 2013.
4. Смирнова О.О. Развитие иноязычных коммуникативных умений на факультете журналистики // Лингвистика на исходе 20 века: Тезисы международной конференции. М., 1995.

Салихова Л.Н.,

Алиев З.Г.

(Махачкала)

МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Данная статья посвящена исследованию моделирования коммуникативных ситуаций в процессе обучения устной иноязычной речи и формирования речевых навыков учащихся.

Ключевые слова: *коммуникативная ситуация, язык, моделирование, урок*.

Язык – это средство коммуникации, поэтому конечной целью обучения является не определенный запас слов и выражений, не знание текстов и

правил, а прежде всего коммуникативная компетенция, т.е. умение учащихся использовать его в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов.

И, разумеется, успех в обучении иностранным языкам определяется правильной организацией учебного процесса. Привлечение школьников к активной речевой деятельности на уроке – задача учителя. И поэтому одним из наиболее эффективных средств раскрытия творческого потенциала учащихся является обучение общению. Научить школьников свободно общаться на иностранном языке в условиях учебного процесса – проблема сложная и неоднозначно решаемая. В общении реализуются различные формы деятельности (учебно-познавательная, общественно-политическая, трудовая, спортивная, художественная, бытовая). Содержанием общения выступают проблемы, основой которых являются предметы обсуждения. [https://www.pedm.ru/categories/10/articles/1096].

Однако, часто школьники стесняются высказывать свое мнение на определенную тему на языке, в особенности, учащиеся 7-9 классов. Это те периоды развития, когда молодые люди боятся выглядеть смешными, нелепыми, некомпетентными. Многие речевые и тренировочные упражнения им кажутся слишком «детскими», ненужными. Это приводит к угасанию интереса к предмету у учащихся и выводу о том, что у них нет иноязычных способностей. Один из способов решения данной проблемы – широкое использование учебно-речевых ситуаций, смоделированных с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Учебно-речевые ситуации представляют собой безграничное сочетание и комбинирование различных структурных элементов, которые отбираются в зависимости от задач обучения [Вайсбурд 2001: 109].

Соловова Е.Н. выделяет три типа ситуаций: реальные, проблемные и условные. Реальные ситуации в учебных условиях ограничены ролями учителя и учащегося. В основном они связаны с межличностным общением с преподавателем или в учебной группе во время занятия. Учебная проблемная

ситуация активизирует мыслительную и речемыслительную деятельность учащегося на занятиях в условиях иноязычного речевого общения и создает учебно-познавательную мотивацию для осуществления этого общения. Участвуя в решении проблемной задачи, учащиеся формируют свои способности воспринимать и получать знания, делиться знаниями с другими [Соловова 2002: 93]. Для создания проблемной ситуации необходимо задать проблемный вопрос, который заведомо предполагает возможность различных ответов и столкновение мнений. Условные ситуации выступают способом моделирования реальных ситуаций общения, позволяющих охватить различные типы речевого поведения и способствующих обогащению социального опыта учащихся за счет расширения спектра коммуникативно проигрываемых ролей.

Искусственно создаваемые на уроке ситуации можно разделить на вероятные и невероятные. Вероятными ситуациями для учащихся являются те, в которых они действуют за пределами урока. В них могут принимать участие их близкие и родные люди, друзья, они готовят учеников к будущей жизни, в них проигрываются различные обстоятельства. Вероятные ситуации способствуют овладению социальными сторонами общения.

Невероятные ситуации сближают ребят оригинальными, уникальными в своем роде обстоятельствами. Они переносят действие в другие страны и на другие планеты, ставят участников в непривычные для них условия, наделяют их необычными, волшебными и сверхъестественными качествами. При моделировании ситуаций следует учитывать обе формы взаимосвязи-монологической и диалогической.

Технология моделирования коммуникативных ситуаций позволяет проникнуть в конкретную сферу деятельности и тем самым ощутить себя частью этой деятельности. Общение строится по структуре: говорящий – сообщение – слушающий. Наличие трех компонентов говорит о том, что коммуникативный акт более динамичен, чем просто обмен стандартными

фразами и монологическое высказывание по теме (семья, транспорт, школа и т.д.).

Учет личностных и индивидуально-типологических характеристик при моделировании УРС для конкретной категории обучаемых позволяет создавать благоприятные условия для формирования навыков и умений иноязычной деятельности. Ровно как, комфортный для каждого ученика, располагающий к общению климат на занятиях создает условия для регулирования отрицательных проявлений индивидуальных стилей общения.

При моделировании речевых ситуаций, каждый учащийся примеряет на себя различные роли: межличностные, групповые, социальные которые могут выполнять различные задачи: введение в процесс обучения – контакт, расспрашивание, совместные планы, согласие и несогласие, обсуждение результатов деятельности, диспут [Олешко 2006: 86]. Именно в этом случае и решаются коммуникативные задачи. При этом участникам следует знать: тип ситуации, характеристику партнера, цель общения, лексику которую следует применять в данной ситуации. Результатом же этого общения станет изменение отношений, объективность передачи информации и проявление при этом позиции человека в определенной ситуации, что приведет к дальнейшим взаимоотношениям: социальным, ролевым, деятельным, нравственным.

Любое моделирование ситуации будет отличаться от реальной ситуации, и для того, чтобы максимально приблизить ее к действительности необходимо прибегать к дополнительным ресурсам, а именно: определенный лексический минимум, который подходит для конкретной моделируемой ситуации; опорные схемы и таблицы, которые не только смогут помочь ученикам выразить свои мысли на иностранном языке, но и избавят их от чувства неуверенности в правильном построении конкретного высказывания; раздаточный материал, с помощью которого учащиеся в дальнейшем смогут вспомнить изучаемую ранее грамматическую структуру или лексический минимум; различные способы оценивания, это могут быть просто

предложения, карточки или сигнальные картинки; дополнительная литература, которая может подтвердить зародившуюся мысль[Куницына 2002: 165].

Таким образом, использование технологии моделирования коммуникативных ситуаций дает возможность учителю обеспечить высокое качество и эффективность формирования коммуникативно-речевых умений и навыков иностранного общения и эффективной иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Олешков М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса. Нижний Тагил, 2006.
2. Вайсбурд М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей, учащихся при обучении иноязычному устно-речевому общению // Иностранный язык в школе. – 2001. – № 1.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Москва, 2002.
4. Куницина В.Н. Межличностное общение. СПБ, 2002.

Интернет-ресурсы:

5. https://www.pedm.ru/categories/10/articles/1096.

М. М. Соколова

(Владивосток)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ СТРАН АТР К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Исследования, посвященные усвоению культуры иной страны и адаптации к переменам, и по сей день остаются одними из самых востребованных и применимых на практике. В статье уделятся основное внимание проблеме адаптации студентов к образовательной среде и учебному процессу.

Ключевые слова: *адаптация, ситуация оптимума, социум, эмпирическое исследование.*

В настоящее время развитие академической мобильности студентов является одним из ведущих факторов в налаживании межвузовского сотрудничества стран АТР и России. Академическая (студенческая) мобильность представляет собой возможность обучения студента в течение длительного срока – от семестра до полного учебного года – как в своей стране, так и за её пределами [Соколова 2015: 278]. Она традиционно носит многосторонний характер – университет не только направляет своих студентов на обучение за рубеж, но и принимает у себя иностранных студентов и других университетов мира. Именно поэтому подобную программу принято называть еще и студенческим обменом.

В большинстве случаев, процесс адаптации приобретает активность в переломных для человека периодах жизни. Учитывая этот факт, следует сказать о том, что в ВУЗе огромное внимание должно уделяться проблеме адаптации студентов к образовательной среде и учебному процессу. Так как именно та среда, в которой студент находится на протяжении обучения, является центральным звеном успешности его адаптации.

Обзор литературных источников показал, что понятие «адаптация» по-разному трактуется исследователями в зависимости от сферы её проявления. Адаптация в самым широком смысле представляет собой состояние динамического соответствия, равновесия между живой системой (человеком) и внешней средой [Фалькова 2007: 102]. С её помощью происходит компенсация недостатка привычного поведения к новой обстановке, а уже после, на основании чего и создается ситуация оптимума для организма, личности в непривычных условиях.

«В свою очередь под этнокультурной адаптацией подразумевается приспособление людей к новой культуре, к традициям, ценностям, интересам, взглядам другой страны. Сюда также можно отнести поведение людей и их образ жизни. И на основании всего вышеперечисленного собственно и происходит согласование, привыкание к нормам и требованиям в ходе межэтнической коммуникации, взаимодействия, помощи. Данное

понятие также рассматривалось следующими авторами: И.А. Шолоховым, Н.М. Лебедева, В.Г.Крысько, Т.Л. Смолина и другими.

Еще одним из исследователей, занимающимся проблемой этнокультурной адаптацией, был К. Оберг. Он отметил некоторые симптомы, появление которых характерно при взаимодействии, контакте с незнакомой культурой. К ним относятся: 1) тревожность, раздражимость, негодование при сравнении, анализе различий между своей и иной культурами; 2) напряжение, которое протекает при совершаемых усилиях для достижения адаптации; 3) ролевое рассеивание (диффузия); 4) чувство потери, ненужности (например, привычного окружения, социального статуса). Также следует упомянуть о том, что автором было также рассмотрено ключевое понятие в данной теме - «культурный шок». Культурный шок, в понимании К. Оберга, «есть процесс адаптации к культурному стрессу, сопровождающийся напряжением, чувством потери и отверженности, тревогой и чувством неполноценности» [Oberg 1968: 158]. Им выделяется 4 стадии «культурного шока» [Стефаненко 2000: 207]: 1) Ощущение восторга, дружеских отношений при коммуникации, взаимодействии с представителями иной культуры. Данная стадия получила название «медового месяца»; 2) различия в ценностях, идеях, традициях находятся на начальном этапе, что уже приводит к возникновению чувства тревоги и озлобленности – стадия кризиса; 3) Благодаря некоторым усилиям над собой, человек начинает приспосабливаться. Выражается это в некотором усвоении языка и культуры страны пребывания – стадия восстановления; 4) Пребывание за границей своего государства начинает доставлять удовольствие, возникает симпатия, что указывает на приспособление, «вживание» в новую культуру – стадия адаптации» [**Соколова 2015**: 257-258].

Основное содержание, возникших трудностей, при адаптации иностранных студентов в социуме «чужой» страны, заключается в процессе принятия иной культуры, её традиций и ценностей, а также в способности

отличить её от собственной, выявить намерения людей, и при этом суметь сохранить этническое своеобразие и личной индивидуальности.

На основании всего вышесказанного, индивид становится способным эффективнее добиваться целей межкультурного взаимодействия, полнее удовлетворять свои культурные потребности и предвосхищать перспективы общения с представителями других культур.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, демонстрирующие уровень адаптации студентов корейцев к новой социокультурной среде, показатель этноцентризма и уровень коммуникативной толерантности в образовательном процессе.

Для получения необходимой информации была проведена диагностика с апреля 2016 года, в которой приняло участие 30 студентов корейцев первого курса разных специальностей Восточного института - Школы международных и региональных исследований (ВИ-ШРМИ) ДВФУ.

Предмет исследования – уровень адаптации вузовским образовательным пространством корейских студентов, показатель этноцентризма и уровень коммуникативной толерантности.

В соответствии с целью исследования была использован следующий блок методик, переведенных и адаптированных для использования на корейских респондентах: «Опросник адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского (в модификации Т.Г. Стефаненко и М.С.Пановым), методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), методика измерения этноцентризма М. Г. Стадникова.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

Согласно результатам, полученным в ходе проведения исследования, по «Опроснику адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского (в модификации Т.Г. Стефаненко и М.С.Пановым) [1], получаем следующее (Рис. 1): 6 корейских респондентов имеют высокий уровень адаптации, 10 корейских – средний уровень, и 14 корейских опрошенных

студентов находятся на низком уровне адаптации к условиям новой социокультурной среды.

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) предназначена для выявления толерантных и интолерантных установок личности студента, проявляющихся в процессе взаимодействия и общения. Полученные данные по методике указывают на то, что студенты корейцы имеют низкую и среднюю степень толерантности к окружающим, что говорит о возможности возникновения конфликтом между представителями разных этносов (Рис. 2). Многие из опрошенных студентов признали тот факт, что они не научились еще должным образом воспринимать и принимать индивидуальные особенности окружающих их людей.

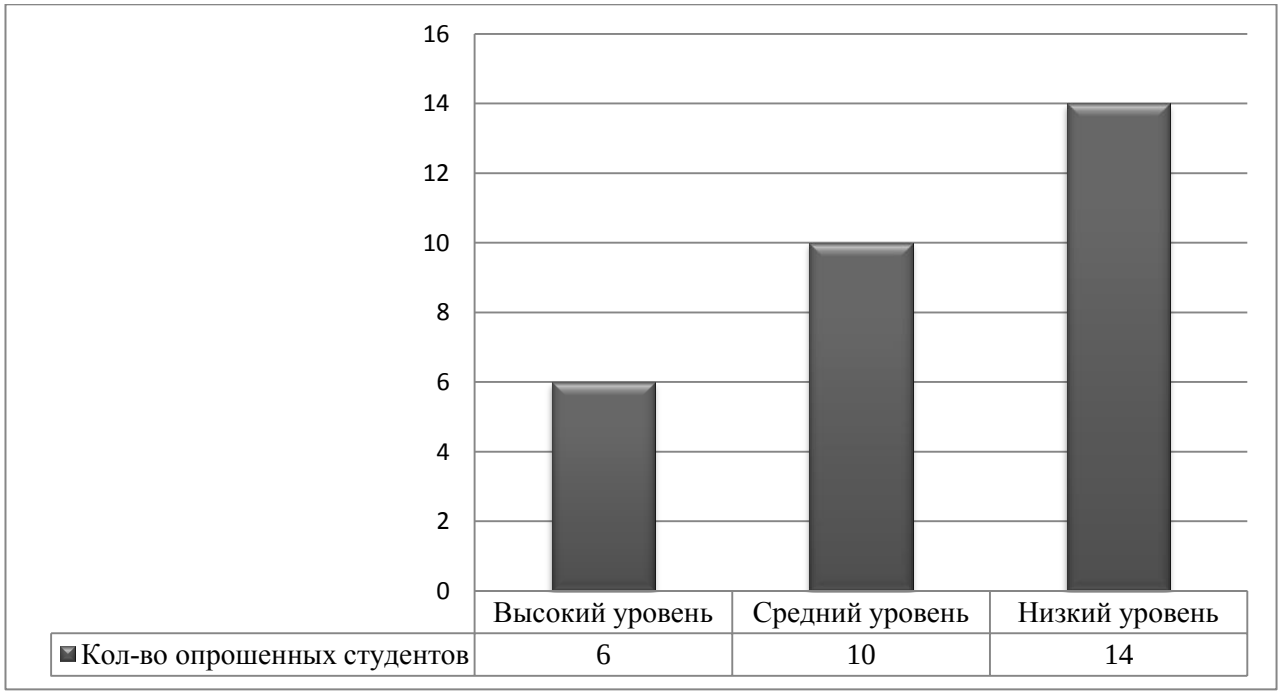


Рисунок 1. Полученные результаты по «Опроснику адаптации личности к новой социокультурной среде» Л.В. Янковского (в модификации Т.Г. Стефаненко и М.С.Пановым).

К данным особенностям они относят стиль одежды, привычки, манера выражения эмоционального настроя и т.д. Также отмечается неумении признавать ошибок партнера по общению, что выражается в частых обидах на собеседника. Еще одним из признаков низкого уровня толерантности к

окружающим является непримиримость к частым дискомфортными состояниями собеседника (усталость, заболевания, частые смены настроения).

Методика измерения этноцентризма М. Г. Стадникова определяет уровень этноцентризма личности студента. Было выявлено, что 10 студентов имеют пониженный уровень этноцентризма, результаты по шкале равны 21% - 40%. Средний показатель имеют 19 студентов, результаты по шкале равны 41% - 60%. Один студент имеет низкий показатель по шкале этноцентризма – данные находятся в промежутке 0% - 20%.

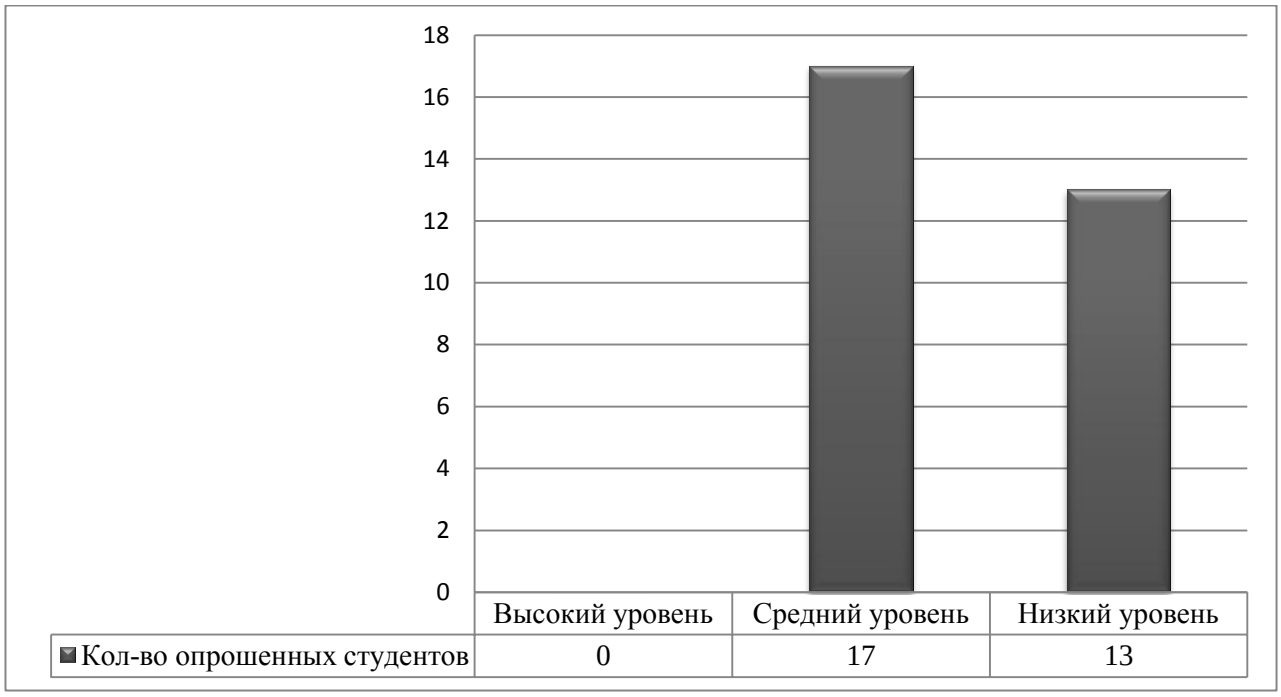


Рисунок 2. Полученные результаты по методике диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)

Таким образом, на основе полученных результатов, можно сделать вывод о том, что 1/3 иностранных студентов имеют неудовлетворенность к условиям новой для них культуры, это выражается в отрицательном отношении к окружающим, чувстве ненужности данному обществу, неуверенности в отношениях с другими людьми, низком уровне активности и

другое. Большая часть корейских студентов имеют низкие уровни этноцентризма и коммуникативной толерантности.

Дальнейшие исследования в данной области предполагают расширение выборки по разной этнической принадлежности и по времени пребывания студентов стран АТР в образовательном пространстве ВУЗа.

Литература:

1.Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: Журнал - обозрение, 2008. - № 2. - С.26 - 32.

2. Соколова М.М. Академическая мобильность студентов стран АТР: проблемы и перспективы развития // Проблемы моделирования социальных процессов: Россия и страны АТР: материалы Всерос. Научно-практич. Конф. С междунар. участием, Владивосток, 11-13 ноября 2015 г. / [отв. Ред. И.Г. Кузина]. – Владивосток : Дальневост. Федерал. Ун-т, 2015. – 278-279 с.

3. Соколова М.М. Межкультурная адаптация студентов стран АТР в полиэтническом образовательном пространстве (на примере студентов-китайцев Дальневосточного федерального университета г. Владивосток) // Общество и этнополитика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Г. Новосибирск, 24-26 сентября 2015 г.: в 3 ч. / РАНХиГС, Сиб. Ин-т упр. ; под науч. Ред. Л.В. Савинова. – Новосибирск : Изд-во СИБАГС, 2015. – Ч.3. – 257-260 с.

4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Москва: ИП РАН, Академический проект, 2000. - 320 с.

5. Фалькова Е.Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях. - СПбГу, 2007 – 77 с.

6. Oberg K. Cultural Shock: adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology, 7, 177-82, 1960.

Сулейманова С., Пренко Л.И.
(Махачкала)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИИ «ГРУСТЬ» В РОМАНЕ СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»

В данной статье рассматриваются способы вербализации эмоции «печаль» в английского языке на материале известного романа американского писателя Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Ключевые слова: эмоция, отрицательная эмоция, печаль, грусть, одиночество, вербализация.

Эмоции, одни из наиболее древних по происхождению психических состояний и процессов, - это отражение в мозгу человека его реальных переживаний, то есть это отношение субъекта потребностей к значимым для него объектам. Таким образом, эмоции вызывают в сознании не образ предмета или явления, а переживание, точнее, переживаемые человеком личностные отношения к окружающему миру и самому себе. В то же время эмоция выступает не только одной из форм отражения действительности, но и сама может являться для языка объектом отражения. Эмоции, изучавшиеся сначала психологами и физиологами, стали предметом лингвистического исследования в восьмидесятых годах двадцатого века.

Эмоции составляют значительный фрагмент картины мира, а сам мир чувств и эмоций очень сложен и многообразен. Одной из базовых фундаментальных эмоций, выделяемой всеми исследователями, является эмоция *грусти*, которая обладает основными характеристиками эмоции: универсальностью, узнаваемостью, возможностью вербализации. Данная эмоция входит в состав шести первых эмоций, зарегистрированных в английском языке лексикографическими источниками: *pride (гордость), fright (испуг), wrath (ярость), sorrow (печаль), care (печаль), gladness (радость)* [Тарасова2009: 19].

Традиционно эмоции психологами делятся на положительные, отрицательные и амбивалентные. В целом, сила переживания отрицательных эмоций выше, чем сила положительных эмоций. К. Изард полагает: скорее всего, это свидетельство того, что субъективная оценка (плюс или минус) определяется разными типами ситуаций и вызывается раздражителями разной силы. В основе любой отрицательной эмоции лежит дискомфорт в самом широком смысле этого слова, который тут же регистрируется, в то время как комфорта может быть достаточно, а может быть недостаточно для удовольствия [Изард 2001: 171].

Эмоция грусти относится, несомненно, к числу отрицательных по качеству воздействия на психическое, физическое и ментальное состояние человека. Она является внутренним отрицательным мотиватором, возникая в случае значительной неудовлетворённости человека какими-либо аспектами своей жизни. Понятие грусти близко по значению таким, как печаль, тоска, уныние, скорбь, несчастье, меланхолия. Иногда эти слова считаются синонимами.

В литературе, как и во всем искусстве, грусть нередко становилась двигателем, а то и основной философской составляющей произведения. В художественной литературе отражаются все проявления эмоциональности человека. Эмоциональные особенности персонажа становятся как бы призмой, сквозь которую он смотрит на мир, определяя субъективность восприятия и особый, субъективный, модус текста (радостно, иронично, трагически, торжественно и т.д.).

Рассмотрим функционирование лексических единиц, репрезентирующих эмоцию грусти, в одном из значительнейших американских романов XX века - романе Джерома Дейвида Сэлинджера «The Catcher in the Rye» ("Над пропастью во ржи"), который стал классикой не только американской, но и мировой литературы. В нём от лица 16-летнего юноши по имени *Холден Колфилд* откровенно рассказывается о его

обострённом восприятии американской действительности и неприятии общих канонов и морали современного общества.

Выбор именно данной эмоции в качестве предмета исследования объясняется тем, что именно эмоция грусти является доминирующей среди эмоций в исследованном произведении, что связано с событиями в жизни главного героя. *Автор знакомит читателя с героем в момент острого нравственного кризиса, когда столкновение с окружающими оказалось для Холдена невыносимым, т.е. в период «подросткового кризиса». Внешне этот конфликт обусловлен несколькими обстоятельствами, которые отнюдь не доставляют радости герою: необходимость вернуться домой после исключения из привилегированной школы, снятие с соревнований, по его вине, школьной фехтовальной команды, капитаном которой он является, а также сложные взаимоотношения с товарищами в школе.*

Вид выражаемой эмоции конкретизируется лексическими средствами. Для номинации и выражения различных эмоций каждый язык располагает богатыми лексическими средствами: эмоционально-оценочными прилагательными, глаголами чувств, а также, существительными, наречиями и фразеологическими единицами.

Ядерной лексемой эмоции «грусть» в английском языке является лексическая единица (далее – ЛЕ) «*sadness*» (грусть, печаль, уныние), но в анализируемой романе она не отмечена ни единым примером. Однако, однокоренное прилагательное «*sad*» (грустный, печальный; унылый) занимает третью позицию по частотности употребления в данном произведении (18 словоупотреблений).

Чувство грусти и подавленности герой-повествователь испытывает в разнообразных ситуациях, например, в начале романа после его *исключения из школы:*

I don’t care if it’s a sad good-by or a bad goodby, but when I leave a place I like to know I’m leaving it. If you don’t, you feel even worse. (p. 30).

Или в момент прощания с учителем:

Then we shook hands. And all that crap. It made me feel sad as hell, though. (p. 39)

Наш герой не любит никуда уезжать, а если вынужден это делать, ему становится грустно, как в примере ниже:

I don’t care if it’s a sad good-by or a bad goodby, but when I leave a place I like to know I’m leaving it. If you don’t, you feel even worse. (p. 30)

Герою становится грустно к*огда, даже делая подарки, человек не принимает во внимание его личный вкус и желания:*

- She bought me the wrong kind of skates - I wanted racing skates and she bought hockey - but it made me sad anyway. Almost every time somebody gives me a present, it ends up making me sad. (p. 28)

Иногда грусть кажется беспричинной, как в примере ниже:

It made me feel sad as hell — I don’t know why exactly. (p. 110).

Хотя лексема «*sad*» (грустный) обладает наиболее общим значением, она не может использоваться в качестве гиперонима ко всем остальным языковым единицам, обозначающим разные оттенки эмоции грусти. Именно поэтому в романе использованы и синонимы к прилагательному «*sad*».

Первое место по частотности в анализируемом произведении занимает прилагательное «*sorry*» (огорчённый, сожалеющий, полный сожаления) (35 словоупотреблений + 1 - sorrier). Проиллюстрируем это на следующих примерах:

- The minute I went in, I was sort of sorry I'd come. (p. 4)

- Boy, you can't imagine how sorry I was getting that I'd stopped by to say good-by to him. (p. 6)

- I felt sorry as hell for him, all of a sudden. (p. 8)

- I mean I felt much sorrier when old Mercutio got killed than when Romeo and Juliet did. (p. 60)

На втором месте - «*depressed*» (унылый) (31 словоупотребление). *Так как* эмоциональное состояние человека обычно определяется обстоятельствами, в которых находится человек, или событиями, происходящими в его жизни, читателю понятно, что *эмоциональный фон весьма безрадостный для героя.* В качестве примеров приведем следующие фразы:

- Boy, I felt miserable. I felt so depressed, you can't imagine. (p. 112)

- What I did, I started talking, sort of out loud, to Allie. I do that sometimes when I get very depressed. (p. 112)

- The more I thought about my gloves and my yellowness, the more depressed I got, and I decided, while I was walking and all, to stop off and have a drink somewhere. (p. 104)

В тексте романа встречаются случаи, когда усиление эмоции происходит за счет варьированного повтора (разными частями речи):

I felt more depressed than sexy, if you want to know the truth. She was depressing. (p. 110)

Когда грусть переходит в депрессивное состояние, это может привести даже к желанию смерти:

- What I really felt like, though, was committing suicide. I felt like jumping out the window. I probably would've done it, too, if I'd been sure somebody'd

cover me up as soon as I landed. I didn't want a bunch of stupid rubbernecks looking at me when I was all gory. (p. 117)

- I didn't like hearing him say that. It made me sound dead or something. It was very depressing. "I guess I will," I said. (p. 39)

На третьем месте по частотности стоит прилагательное «*lonesome» (одинокий) (8 словоупотреблений).* Одиночество - главная тема в романе. Холден Колфилд не просто одинок, он одинок до ужаса. *Например:*

- I'm lonesome as hell. (p. 80)

- I felt so lonesome, all of a sudden. I almost wished I was dead. (p. 68)

- I told him I was only kidding, and then I went over and laid down on Ely's bed. Boy, did I feel rotten. I felt so damn lonesome. (p. 26)

- What made it worse, it was so quiet and lonesome out, even though it was Saturday night. (p. 44)

Интенсивность эмоции грусти передается за счет употребления в одном контексте двух синонимичных лексем,

- It was even depressing out in the street. You couldn't even hear any cars any more. I got feeling so lonesome and rotten, I even felt like waking Ackley up. (p. 69)

- It was even depressing out in the street. You couldn't even hear any cars any more. I got feeling so lonesome and rotten, I even felt like waking Ackley up. (p. 27)

Иногда они могут быть соединены также сочинительным соединительным союзом «and» как в примерах ниже:

- I was feeling so damn depressed and lonesome. (p. 82)

- It made me too sad and lonesome. (p. 28)

- *It makes you feel so lonesome and depressed.*

- *Anyway, it made me feel depressed and lousy again, and I damn near got my coat back and went back to the hotel, but it was too early and I didn't feel much like being all alone. (p. 100*)

Одна из особенностей эмоций заключается в их динамическом характере: эмоциональные состояния и переживания изменчивы, континуальны, быстротечны [Ильин 2001: 130].

Литература:

1) Кэрролл Изард. Психология дифференциальных эмоций. – М.: «Медицинская книга», 2002. – 276 с.
2) Тарасова О.Д. Анализ лингвокультурологического поля «эмоции» в сопоставительном аспекте (на материале английского и русского языков). АКД диссерт. канд. филологических наук. М., 2009. С. 19.
3) Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность // *Коммуникативные аспекты значения. - Волгоград: Волгр. пед. ин-т, 1990*
4) Salinger J. The catcher in the rye. New-York., 1968.

Трусевич Т. Ю. ,
Криштоп И.С.,
(Барановичи)

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

В статье осуществляется анализ англоязычных названий массовых мероприятий, выявляется специфика их семантики, структуры и стиля. Делается вывод об особенностях их функционирования как определенного типа малоформатного текста.

Ключевые слова: *название, массовое мероприятие, малоформатный текст, структура названия, функция названия.*

Межкультурное взаимодействие представителей разных стран невозможно без знаний о культурном наследии каждой нации в отдельности

и мирового сообщества в целом. Так как человечеством накоплено огромное культурное богатство, то многое узнаваемо уже на уровне названия.

Название (заглавие) массового мероприятия — его визитная карточка, первоочередная информация о нем. Это первое, что изучает участник, зритель или посетитель, и от того насколько грамотно выстроена его структура зависит также и успех всего события. Как правило, названия различного рода массовых мероприятий привлекают внимание и задают установку реципиенту на дальнейшие действия. Они призваны сориентировать в отношении содержания всего мероприятия, облегчить восприятие, т. е. названия выполняют функцию номинации: позволяют выбрать конкретную информацию среди множества других и экономят время при поиске наиболее значимых и интересных событий.

Если название подобрано удачно, его одного вполне достаточно, чтобы понять, что ожидает потенциального участника/ зрителя на данном мероприятии, и определиться, стоит ли его посещать. Поэтому особый научный интерес представляет исследование основных структурных и функциональных особенностей англоязычных названий мероприятий, которые стали популярными как в пределах определенной страны, так и всего мира. Однако, на наш взгляд, названия интересны не только в связи с особенностями их структурных элементов, порождающих желаемое содержание, но также с точки зрения отражения этими текстами аспектов лингвокультуры.

Цель данной работы – описать структуру и лингвистические особенности англоязычных названий массовых мероприятий. Для исследования использовались методы сплошной выборки и компонентного анализа. Материал составили англоязычные названия массовых мероприятий культуры и спорта, названия социальных, политических и бизнес проектов, тематика которых весьма разнообразна: защита окружающей среды, прав детей и незащищённых слоёв общества и т.д.

Изучение номинативных процессов находится в центре внимания многих лингвистов, философов, психологов и логиков, поэтому проблема номинации, изучение ее механизмов представляет особый интерес для современных языковедов (В. Н. Телии, Г. В. Колшанского, Е. С. Кубряковой, Д. И. Ермоловича, Т. И. Кравец и других). Анализ научной литературы по вопросам номинации позволяет выделить несколько точек зрения на проблему лингвистического статуса названия: традиционно его относят к числу предложений, к единицам, не равным предложению, а также к именам собственным [3, с. 4]. При всем многообразии позиций ученых обращает на себя внимание то, что их объединяет стремление рассмотреть названия независимо от типа дискурсивного пространства как

самостоятельные, лингвистически организованные номинативные комплексы, обладающие набором только им присущих параметров.

В рамках настоящего исследования названия массовых мероприятий политики, экономики, культуры и спорта рассматриваются как определенный тип текста, а именно, как малоформатный текст (МФТ). Принимая во внимание существование в науке о языке разнообразных дефиниций данного термина, в качестве рабочего нами принимается определение Е. С. Кубряковой, поскольку в нем отражены такие базовые характеристики МФТ, как обозримость в самых мелких деталях, отдельность, выделенность, формальная и семантическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность [2, с. 74–78]. Более того, у подобного рода текстов очевидна их информативность и когнитивная подоплека — смысл его создания, общий его замысел и реализованный в особой языковой форме итог создания в виде особого семантического пространства.

К. Кожевникова классифицирует МФТ по принципу регулирования содержательной стороны текста, его коммуникативной сферой и жанром. В одну из групп входят «не регламентированные» жанром и коммуникативной сферой тексты: их содержание составляют разрешение или запрет чего-

либо, надписи, лозунги и т. д. [1, с. 53–54]. В обозначенную группу МФТ, на наш взгляд, могут быть отнесены и названия массовых мероприятий, поскольку они обладают определенными функциональными характеристиками, направленными на реализацию определенного прагматического потенциала, их структурные элементы выявляют способность к самоорганизации и образуют смысловое и лингвистическое единство.

Анализ материала, объем которого составил 300 единиц, позволил выявить следующие структурные характеристики исследуемых единиц: 12 % выборки – односоставные распространённые инфинитивные предложения (“Stop violence against children”, “Save the Arctic” и т. д.), 5 % из которых являются восклицательными (“We did it!”,“The power is in your hands!” и т.д.) и лишь 0,3 % – вопросительные (“Who is on the path to toxic-free fashion?”). 82 % выборки – словосочетания, причем 80 % составляют определительные словосочетания (Boryeong Mud Festival, Full Moon Party, Floating Lanterns Festival, The Cannes Film Festival, National See Festival). 67 % названий являются беспредложными (National See Festival, Albuquerque International Balloon Fiesta, Sundance Film Festival, The Gaelic Beltane Festival, Pepsi Music Festival, Sea Star Awards, The Street Children‘s Day и т. д.) и только лишь 10% – при помощи союзов (Day of the Dead in Mexico, National Day of the Sun in Argentina, The Young Pioneers of China и т. д.). В 2 % названий употребляется аббревиатура (UN Global Road Safety Week, Tell the Democratic Party: Reject the TTP! и т. д.).

4 % от всей выборки составили названия мероприятий, включающие в свой состав числительные, что обусловлено четким указанием временных рамок встреч, собраний и/или продолжительности акции: (“Third International Decade for the Eradication of Colonialism”, “Second International Decade of the World’s Indigenous People” и т. д.). В 44 % названий используются имена собственные (в большинстве случаев прецедентных), сообщающие о конкретной личности, в честь которой организовано

мероприятие, либо месте проведения события. Конкретизация информации, включенной в название, с одной стороны, повышает эффективность функции воздействия, с другой – насыщает его очевидным прагматическим акцентом, акцентирует ориентацию на определенную аудиторию и создает особый социокультурный контекст. (“Michael Jackson flashmob”, “Tell Walmart: no dead sharks for cheap tuna!”, Saint Patrick's Day и т. д.). Типичное средство языкового выражения социокультурного компонента – это аллюзия.

Таким образом, отличительными чертами англоязычных названий массовых мероприятий являются высокая информативная плотность и ориентация на запросы адресата, актуализация проблем и задач международного характера, а также выразительная краткость, лаконизм и сжатость изложения, что обеспечивает экономию не только языковых средств, но и времени, необходимого для адекватного восприятия содержания названий. Обозначенные характеристики позволяют реципиенту экономить и когнитивные усилия при восприятии соответствующей информации.

Названия англоязычных массовых мероприятий реализуют сложную функциональную парадигму, включающую информативную, фактическую и прагматическую функции в качестве составляющих исследуемого дискурсивного пространства. Однако, будучи реализованным, как правило, в медийном пространстве, название приобретает дополнительные, свойственные номинативному комплексу данной дискурсивной направленности характеристики: прецедентность и эмотивность.

Литература:

1. Кожевникова, К. Об аспектах связности в тексте как целом / К. Кожевникова / Синтаксис текста. – М., 1979. – С.49–67.
2. Кубрякова, Е. С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т.1.М., 2001. – С. 72–88.

3. Турлова, Е. В. Прагмалингвистические характеристики малоформатных текстов: на материале названий англоязычных учебно-методических пособий: автореф. дис. канд. филол. наук / Е.В. Турлова. – Самара, 2009. – 21 с.

Хайбулаева А. М.
Абдулаева У.А.
(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА

Данная статья посвящена определению понятия дискурса, а именно конфликтного дискурса, выявлению его основной характеристики, признаков и видов. Также в статье определяются лингвистические аспекты конфликта и прагматические причины конфликтов. Особое внимание уделяется моделям и типам поведения личности в ситуации речевого конфликта.

Ключевые слова*:* *дискурс, конфликтный дискурс, агрессивность, речевой акт, коммуникант, конфликт, модели и типы поведения.*

Дискурс определяется как способ общения и понимания окружающего мира. В современном мире понятие дискурс является очень популярным, и с данным понятием мы можем встречаться каждый день, ибо процесс дискурса является неотъемлемой частью в коммуникативном акте человека.

В лингвистическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой **дискурс** (фр. discours) – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, грамматическими, социокультурными, жизненными, психологическими и другими факторами; т.е текст, взятый в событийном аспекте. Речь рассматривается как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания [1].

Дискурс может происходить как между двумя людьми, так и между целой группой лиц. Участники дискурса могут поддерживать одинаковые взгляды на определенный вопрос, или напротив, их взгляды могут различаться, расходиться, в результате чего может возникнуть конфликтный дискурс. Расхождение мнений в процессе обсуждения определенного вопроса и является одной из самых главных, а порой и самой главной причиной возникновения и образования конфликтного дискурса.

Конфликтный дискурс представляет собой определенный тип диалогического дискурса, в котором реализуются противодействующие цели.

В качестве конфликтного дискурса выступает такое речевое взаимодействие собеседников как иллокутивная (иллокуция – речевой акт придания высказыванию коммуникативной силы) доминанта которого характеризуется наличием столкновения коммуникативных целей, в результате чего в целом результат или последствие характеризуется тем, что участники дискурса испытывают различные эмоции благодаря вербальному воздействию друг на друга [2].

Наличие явной, скрытой или неосознанной агрессивности в речи коммуниканта и является одной особой, отличительной чертой прагматических отношений реципиентов конфликтного дискурса. Стереотипы, ориентация, предпочтения, тесно связанные с враждебностью составляют основу конфликтного сознания адресатов и адресантов коммуникативной ситуации. Речеповеденческими актами субъектов конфликтного дискурса являются символические действия агрессивного характера. Участники – субъекты конфликтного дискурса находятся в состоянии противоборства. Благодаря функциональным особенностям конфликтного дискурса мы можем выделить основные его типы, которые определяются особенностями речевого поведения коммуникантов в конфликтном дискурсе: конфликтный дискурс, характеризуемый неуправляемым взрывом потенциальной энергии, и спонтанный конфликтный дискурс, затрагивающий нравственно – психологический аспект взаимоотношений реципиентов.

В процессе конфликтного дискурса менее образованные и более молодые коммуниканты склонны к непримиримости в силу неспособности мгновенно оценить установку собеседника и, желая произвести впечатление на слушащего, теряют определенную возможность контролировать свои риторические позиции, свои высказывания. Большинство лингвистов

исследуют конфликт как речевой конфликт или конфликтный речевой акт. Анализ конфликта осуществляется с двух позиций – с позиции говорящего и с позиции адресата [1].

Лингвистический аспект конфликта выражается в следующем:

1) адекватность/неадекватность понимания партнеров во многом связана со свойствами самого языка;

2) осознанное отклонение от норм языка способно привести к коммуникативный сбоям или конфликтам;

3) средством объективации любого конфликта (психологического, психолого – этического, социального, социально – психологического) является язык.

Конфликтные речевые акты реализуются в конфликтном дискурсе, представляющем собой наиболее эмоциогенный и эмоциоцентрированный тип общения, направленный на социальные, культурные и психологические правила и стратегии порождения и понимания речи в тех или иных условиях. Характерным признаком процесса конфликтного дискурса является постоянная смена коммуникативных тактик и вербальных/невербальных средств их воплощения, что и определяет содержание (поверхностное и глубинное) деструктивного коммуникативного поведения.

Конфликтный дискурс представляет собой взаимодействие говорящего и слушающего в отрицательном направлении. По этой причине, адекватная интерпретация высказываний коммуникантов в конфликтном дискурсе предполагает описание структуры конфликтного речевого действия, совершаемого с целью выполнения определенного действия. Кроме этого, в конфликтном дискурсе происходит выдвижение на первый план социальных, культурных и психологических аспектов, что и обусловливает анализ субъекта речевой деятельности конфликтного дискурса в контексте данных аспектов.

Выделяются следующие прагматические причины конфликтов:

1) различная лексика участников коммуникативного процесса;

2) игнорирование прагматического аспекта содержания слова одним из коммуникантов;

3) стереотипность поведения и мышления;

4) несовершенство владения языком [4].

В научной литературе существуют различные классификации конфликтов, и наиболее оптимальным является подразделение: по объему, по длительности протекания, по источнику возникновения.

По объему конфликты подразделяют на:

• внутриличностные;

• межличностные;

• между личностью и группой;

• межгрупповые.

По длительности протекания конфликты можно подразделить на кратковременные и затяжные.

По источнику возникновения конфликты классифицируются на объективно и субъективно обусловленные.

В литературе выделяют три основные модели поведения личности в конфликтной ситуации.

Конструктивная – стремится уладить конфликт, нацелена на поиск приемлемого решения, отличается выдержкой и самообладанием, доброжелательным отношением к сопернику, открыта и искренна, в общении лаконична и немногословна.

Деструктивная – постоянно стремится к расширению и обострению конфликта, постоянно принижает партнера, негативно оценивает его личность, проявляет подозрительность и недоверие к сопернику, нарушает этику общения.

Конформистская – пассивна, склонна к уступкам, непоследовательна в оценках, суждениях, поведении. Легко соглашается с точкой зрения соперника, уходит от острых вопросов.

Существуют следующие типы поведения в конфликте:

Соперничество. Тот, кто выбирает данную стратегию поведения, прежде всего, исходит из оценки личных интересов в конфликте, как высоких, так и низких интересов своего соперника. При такой стратегии активно используются власть, сила закона, связи, авторитет и т. д.

Приспособление. Человек, придерживающийся данной стратегии, стремится уйти от конфликта. Направленность на личные интересы здесь низкая, а оценка интересов соперника высокая. Человек, принимающий стратегию приспособления, жертвует личными интересами в пользу интересов соперника.

Компромисс. Компромиссная стратегия поведения характеризуется балансом интересов конфликтующих сторон на среднем уровне. Иначе ее можно назвать стратегией взаимной уступки.

Взаимная уступка часто является этапом на пути поиска приемлемого решения проблемы.

Сотрудничество. Стратегия сотрудничества характеризуется высоким уровнем направленности, как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений. Если предмет конфликта имеет жизненно важное значение для одного или обоих субъектов конфликтного взаимодействия, то о сотрудничестве не может быть и речи. В этом случае возможен лишь выбор борьбы, соперничества. Стратегия сотрудничества отражает стремление противоборствующих сторон совместными усилиями разрешить возникшую проблему [3].

Выводы

1. Дискурс является одним из способов общения и понимания окружающего мира. Основным звеном любого дискурса является контекст, благодаря

которому осуществляется связь между коммуникантами и коммуникативной ситуацией, в результате чего образовывается дискурс определенного вида.

2. Конфликтный дискурс имеет свои особенности, благодаря которым его можно отличить от любого другого вида дискурса. Ключевой дифференциацией конфликтного дискурса от любого другого его вида является явная, скрытая или неосознанная агрессивность коммуникантов. Таким образом все участники конфликтного дискурса находятся в состоянии противоборства.

3. Существуют различные типы конфликтов, и различные типы и модели поведения в них. Благодаря типу или модели поведения коммуниканта в конфликтном, или в любом другом виде дискурса, является осуществимым процесс ознакомления с личностью, т.е. проанализировав поведение личности в конфликте, можно дать личностную оценку любому коммуниканту. Основным показателем, который «выдает» личность в дискурсе является то, какой модели поведения в конфликтном дискурсе придерживается личность: конструктивной, деструктивной или конформистской.

Литература:

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Питер. 2010.
2. Вострикова Е.В. Аналитический дискурс. Владимир. 2008.
3. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров. М., 1984.
4. Земская Е.А., Ермакова О.П. К построению типологии коммуникативных неудач. М., 1993.

Список словарей

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой М.: Советская энциклопедия, 1998

Хайбулаева А. М.,

Омарова К.Г.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СМС (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В данной статье исследуется вопрос взаимовлияния английского и китайского языков в среде интернет коммуникации, проводится разбор классификации сокращений и лексического состава каждого из языков.

Ключевые слова: *чинглиш, пиджин, интернет-коммуникация, интернет-сообщество, цифровые аббревиации, смешанные англо-китайские сокращения.*

Последние десятилетия отличаются ростом большого числа сокращений, заимствований и созданием новых лексических единиц на основе предыдущих слов. Посредством интернет пространства каждый день мы наблюдаем образование все новых и новых единиц сленга и молодежного общения. В связи с этим роль аббревиации в образовании новых слов в английском языке значительно возросла. Появление и распространение интернета стало причиной появления нового стиля общения, развития особой «интернет выразительности». С присущими ей такими признаками как: языковая экономия, сжатость, новизна и экспрессивность выражения, контрастность суждений, быстрый темп речи. Однако, на сегодняшний день использование сокращений и аббревиации является характерным не только для английского, но и для китайского языка. Само понятие аббревиации, восходит к латинскому глаголу «abbrevio» — сокращаю, и представляет собой один из способов словообразования при котором новое слово образуется из частей слов, входящих в исходное словосочетание. В английском языке можно выделить несколько видов аббревиатур: инициальные, подразделяющиеся на на аббревиатуры с буквенным чтением: UK (United Kingdom), USA (United States of America), CNN (cable news network), OSCE (Organization for security and Co-operation Europe), аббревиатуры читающиеся как слова, по-другому акронимы: NATO (North Atlantic Treaty Organization), RADAR (Radio Detectin gand Ranging),VISTA (Volunteers In Service to America), DOB (date of birth), DOW (day of week),UNESCO (United Nations Economic, Scientific, Cultural Organization), HIV (Human Immunodeficiency Virus).Сокращения, сочетающие в себе акрономию и аббревиацию одновременно: CD – ROM, частично сокращенные инициальные выражения: E- commerce (electronic commerce),

A- bomb (atomic bomb), H- bomb (hydrogen bomb), M- day (mobilization day), E- day (entry day), E-cash (electronic cash), E- mail (Enternet mail). Также стоит отметить, что помимо словосочетаний, сокращаются целые предложения и речевые обороты, часто используемые в интернет чатах, в процессе интернет дискурса, на основе их использования формируются устойчивые формулы речевого этикета: IMHO (in my humble opinion), THK (thanks), ASAP (as soon as possible), OIC (Oh,I see), U (you), LOL (laughing out loud), FYI (for your information). Особым пластом в ряду неологизмов, образованных путем аббревиации, стоят смешанные аббревиатуры, имеющие в своем составе цифры, заменяющие слоги на основе ассисимиляции: ME2 (metoo), 2DAY (today), NE1 (anyone), 2 (too), 4 (for), 8 (ate), B4 (before), 2MORO (tomorrow), CUL8R (see you later), B4N (bye for now), 10x (thanks), 10q (thank you), SOM1(someone). По аналогии с английской классификацией аббревиатур развивается и китайская система типологизациии сокращенных выражений, так в лексическом составе современного китайского языка также, можно выделить смешанные аббревиатуры, в свою очередь подразделяющиеся на аббревиатуры, имеющие в своем составе цифру, здесь, как и в английском языке данная цифра на основе созвучия заменяет собой целый слог, не теряя при этом своего основного значения:

好8好吧 (hǎo bā)– хорошо;

3Q (sān Q) – спасибо;

鸡8 鸡巴 (jība)- круто, классно;

米2 (mǐ two) –и я;

走8走吧 (zǒu ba) – идем;

生7生气 (shēngqì)- злой;

拜8 拜 拜 (bài bai) –пока;

真6 真留 (zhēn liu)- верный;

8女 吧 女 (ba nǚ) – официантка;

网8 网吧 (wǎngbā) - интернет кафе;

干8 干吧 (gàn ba) - худощавый, тонкий;

Кроме смешанных сокращений одним из видов аббревиации в китайском языке являются цифровые аббревиации, отличающиеся от смешанных тем что они заменяют целые понятия и словосочетания, на основе омонимии, совпадения лишь нескольких начальных букв, смысл самой аббревиации можно понять по контексту:

521 – 我爱你 – (wǒ ài nǐ) – я тебя люблю;

7456 – 气死我了 – (qì sǐ wǒ le) – ты меня разозлил;

886 – 拜拜喽! – (bài bài lóu) – пока!

065 – 原谅我 – (yuánliàng wǒ) – прости меня;

Данный вид аббревиации широко используется китайской молодежью. Важной причиной появления таких лексических единиц является тот факт, что их синонимы очень неудобны в использовании и не отвечают тенденции к ограничению количества слогов [Туманова.Е.В.2015,3] Названный тип аббревиации позволяет максимально быстро и в тоже время лаконично сформулировать главную идею своего сообщения, затрачивая при этом минимальные языковые средства. За каждой из цифр закрепляется определенный ряд значений, наиболее популярные из них входят в китайский молодежный сленг, и употребляются как устойчивые выражения, вот некоторые из них:

1314 (yīsānyīsì), 一生一世 (pinyin: yīshēng yīshì) – навсегда;

4242 (sìshí'èr sìshí'èr), 是啊是啊 (pinyin: shìa shìa) - да, так и есть;

520 (wǔ'èrlíng), 我爱你 (pinyin: wǒ ài nǐ) ¯ я люблю тебя;

94 (jiǔsì), 就是 (pinyin: jiùshì) – так;

995 (jiǔjiǔwǔ), 救救我 (pinyin: jiùjiù wǒ) - помогите мне;

Так как изначально языком общения в интернете являлся, в большинстве своем английский язык, то китайцам, после внедрения в мир интернет коммуникации пришлось «играть по принятым в интернет сообществе правилам», именно этим и объясняется большое количество заимствований из английского языка:

心碎 (xīn suì)– heart-broken -разбитое сердце;

娃娃 (wáwá)- - pretty girl- симпатичная девушка;

粉丝 (fěnsī)- fans- фанат, фанаты;

酷 (kù)– cool- классно;

阿司匹林 (āsīpǐlín)- aspirin – аспирин;

巧克力 (qiǎokèlì)- chocolate– шоколад;

苏达 (sūdá)– soda- сода;

批萨 (pīsà) – pizza- пицца;

马力 (mǎlì) – лошадиная сила;

生产力 (shèngchánlì) – производительные силы;

望远镜 (wàngyuǎnjìng)– бинокль;

拖拉机 (tuōlājī)– трактор;

打字机 (dǎzìjī) – пишущая машинка;

丢脸 (diūliǎn) -ударить в грязь лицом;

脱口秀(tuōkǒu xiù) – talk show - ток шоу;

Стоит отметить, что процесс заимствования в китайском языке носит диахронический характер и с каждым годом возрастает, помимо англоязычных заимствований, в последнее время также появилось немалое количество смешанных англо-китайских сокращений, которые содержат в своем составе как англоязычную аббревиатуру, так и иероглиф:

IC卡 (IC kǎ) – «электронная карточка»;

T恤 (T xù) – «футболка»;

IT时代 (IT shídài) – «эпоха информационных технологий»;

IP电话 (IP diànhuà) – «интернет-телефония»;

Английские слова не просто входят в китайский молодежный сленг, а получают в нем морфологическое оформление [Джимбеева 2015:2].Взаимовлияние китайского и английского языков создает новые модели превращения длинных китайских наименований в сокращенные, лаконичные формы, а те в свою очередь, становясь со временем привычными переходят в постоянное пользование во внутренних китайских сетях и чатах.

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что возросшая популярность интернета и мобильных телефонов, усиливает тенденцию к сокращению новых слов и выражений, а в условиях мировой глобализации, этот процесс приобретает двусторонний характер, интернациональные чаты и соц. сети, создают благоприятную почву не только для обмена информацией, но и обмена структурой и лексическим строем языков. Интернет среда это как территория, где иногда приходится общаться и обмениваться информацией людям не говорящим на одном языке, в реальной жизни данные обстоятельства ведут к образованию пиджина, (чинглиш, китайский пиджин-инглиш и.т.д.), а на территории виртуального пространства это во многом выразиться в образовании новых типов смешанных аббревиатур (англо-китайские сокращения, цифровые аббревиации) и во всех видах заимствования(фонетических, семантических, гибридных),что мы и наблюдаем в китайском интернет сленге сегодня.

Литература:

1.Kachru Y., Nelson C.L. World Englishes in Asian Contexts. Hong Kong University Press, 2006.

2.Джимбеева Л. В. Особенности словообразования единиц сленга в китайском языке// Таврический научный обозреватель. - 2015. - №1. - С.154-159.

3.Митчелл П.Дж., Зарубин А.Н. Чинглиш – культурный феномен // Вестн. Том. гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. 2013. № 1. - С. 69–80.

4.Жукаускене Т.С. Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в англий- ском и китайском языках // Язык и культура. Приложение. 2012. № 1.- С. 5–12. 10.

5.Иванов В.В. Терминология и заимствования в современном китайском язы- ке. М.: Наука, 1973. 340 с.

Хайбулаева А.М.,

Омарова Р.М

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В данной статье анализируются языковые особенности китайской философской терминологии, исследуется ее семантическое своеобразие. Проводится анализ основных терминов, используемых в философских трудах и распределение терминов по основным тематическим группам.

Ключевые слова*: термин, лексика, тематические группы, философия и культура.*

В данной статье описываются термины китайской философии, как лексические единицы, которые наделены определенными функциональными и стилистическими качествами. Например, любой термин должен быть нейтрален, однозначен, иметь точную и четкую дефиницию, а также обладать довольно строгими семантическими границами [Федощенко 2016:512]. Терминология китайской философии весьма специфична. Прежде всего, она отличается неоднозначностью своего состава. В самом общем плане ей присущи три уровня существования с различными количественными характеристиками. В широком смысле этот лексикон в силу своей автохтонности и предельной внутрикультурной органичности гомогенного развития практически совпадает с естественным языком, разумеется, в его письменном и литературном, а следовательно, достаточно искусственном варианте — вэньяне. Последнее обстоятельство объясняет, в частности, почему столь часто для понимания китайских нефилософских текстов необходимо знание философских смыслов используемой в них лексики. В более узком смысле лексикон традиционной китайской

философии представляет собой набор терминов — от нескольких тысяч до нескольких сотен. В одно из изданий популярнейшего толково-энциклопедического словаря «Цы хай» вошло 217 словарных статей по данной тематике. Лексический состав промежуточного уровня определяется совершенно условно в зависимости от избранной степени подробности отражения языковых особенностей многовековой философской традиции. К примеру, в авторитетном «Большом философском словаре» («Чжэсюэ да цыдянь») представлено 1147 терминологических статей, представляя таким образом среднюю величину по отношению к указанным лимитам в 217 и 2600 единиц.

Наконец, в самом узком терминология философская совпадает с терминами традиционной китайской культуры, она представляет собой достаточно строго и объективно определяемую структуру, о количественных характеристиках которой можно судить по следующим цифрам. В очерке понятийной системы китайской философии известный философ Чжан Дай- выделил 64 термина. В 80-е годы Чжан Дай-нянь провел еще более специализированное исследование в данном направлении и опубликовал труд, включающий около 90 терминов [Алексеев 2003:115-200].

В западной синологии главную роль в обсуждении разбираемой проблемы играли ученые-китайцы. Один из крупнейших работавших на Западе историков китайской философии, Чэнь Юн-цзе (Chan Wing-tsit), выдвинул на обсуждение 115 терминологических знаков. Другой выдающийся специалист, Дж. Нидэм, предложил более компактный набор фундаментальных научных терминов традиционной китайской культуры, состоящий из 82 знаков. китайский ученый У И (Wu Yi) опубликовал первую часть своего словаря важнейших терминов китайской философии, состоящую из 50 позиций, выраженных однозначными иероглифами. Во вторую часть данного словаря предполагалось включить 100 позиций, выраженных иероглифическими сочетаниями, а весь этот 150-членный набор

был выделен автором из общего словника в 2600 китайских философских терминов [Кобзев 2010:66-70].

В отечественной литературе интерес к системному исследованию терминов и основных понятий китайской философии и культуры возник независимо и синхронно с аналогичным явлением в КНР в начале 80-х годов. Важнейшими результатами этого процесса стали публикации материалов «круглого стола» «К проблеме категорий традиционной китайской культуры» (140 терминов) и энциклопедического словаря «Китайская философия» (97 терминов) [Ярцева 2002: 124].

Выявление точного и полного смысла основных терминов китайской философии, характера их взаимосвязи, их семантических трансформаций в процессе исторического развития философской мысли, а также установление их связей с основными терминами других форм духовной деятельности, или, иначе говоря, выяснение того, являются ли основные категории китайской философии основными категориями китайской культуры, — вот те основные проблемы, которые ждут своего решения. Их решение — разумеется, недостаточное, но необходимое предварительное условие для адекватного понимания по крайней мере феномена китайской философии, а возможно, и всей китайской культуры в целом (если вслед за многими видными исследователями, например Фэн Ю-ланем, признавать особую роль философии в жизни китайского общества, где она не только всегда была «царицей наук», но и никогда не становилась «служанкой богословия»).

Говоря о существующих подходах к решению указанных проблем, имеет смысл начать с самого простого. Среди отечественных синологов издавна было распространено представление, что изучению терминов должны предшествовать достаточно полное исследование и перевод важнейших идеологических текстов, в которых они фигурируют. Но западные синологи полагали, что изучению и переводу важнейших идеологических текстов должно предшествовать систематическое изучение лежащего в их основе категориального аппарата. Здесь также следует

совершать восхождение от абстрактного к конкретному — от общих терминологических дефиниций к конкретному смыслу соответствующих иероглифов в конкретных текстах. В противном случае понять смысл последних становится так же трудно, как трудно понять смысл фразы, не представляя себе, что значат ее ключевые слова. Отсюда следует, что отправной точкой в исследовании китайских категорий должны быть не идеальные сущности (понятия), а материальные объекты — иероглифические термины. В связи со сказанным возникает также вопрос: с чего следует начинать — с наиболее общих или наиболее специфичных (не имеющих западных эквивалентов) терминов. Но, быть может, в данном случае это одно и то же? Не предрешая ответа, позволю себе сослаться на мнение некоторых видных западных авторов, обобщенно выраженное Г.С. Померанцем (под псевдонимом Г.С. Соломин): «Одной из важных культуроведческих проблем является понимание иной культуры в присущих последней понятиях. Знакомство с чужим языком начинается с перевода отдельных терминов, соответствующих отдельным предметам. Дословно непереводимые обороты, идиомы отодвигаются на второй план, в адаптированных текстах они устраняются. В современных философских работах выдвигается задача переноса центра тяжести на исследование идиом. Приблизительное понимание терминов (жэнь-гуманность, гуна-качество и т.д.) уступает место постановке вопроса о понимании целостности культуры, без которой не понятна ни одна ее частность» [Соломин1978: 10].

В ходе проведенного нами исследования все термины подверглись рубрикации и были связаны попарно друг с другом. Было выделено семь основных терминологических групп: методология, онтология, антропология, культорология, гносеология, этика и эстетика, социология. Китайские философские понятия с большим трудом поддаются принятому в нашей культуре тематическому делению. Например, термин син — «индивидуальная природа», составляющий стандартную пару с цин — «чувства», обычно обозначает человеческую природу и включен в рубрику

«Антропология», но он может обозначать и природу любой отдельной вещи, благодаря чему имеет право быть помещенным в рубрику «Онтология». Вместе с тем к «Онтологии», был отнесен термин жэнь — «человек», которому, казалось бы, нет лучше места, чем в «Антропологии». но в своем самом общем философском смысле он обозначает человеческий мир, который образует онтологическую оппозицию с природным миром (небом) или же входит в космическое триединство (сань) с небом и землей. Поэтому тут приходилось руководствоваться такими условными признаками, как, по-видимому, более частое употребление, в данном смысле. Данное разделение терминов на группы довольно условное и может применяться в качестве рабочего материала для дальнейших исследований.

Литература:

1. Алексеев В.М. Труды по китайской литературе. В двух книгах/В.М.Алеексеев.- М., 2003.- 574 с.
2. Кобзев А. И . Категории и основные понятия китайской философии и культуры // Духовная культура Китая: энцикл.: в 6 т. Т. 1. Философия. М., 2010.- 267с.
3. Федощенко Н. С. Особенности перевода экономических терминов в китайском языке // Молодой ученый. — 2016. - 511-513 с.
4. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь, 2-е изд., доп. / В.Н. Ярцева. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. - 709 с.

Хаметова Э.Т.

(Махачкала)

К ВОПРОСУ О РОЛИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ

В статье рассматриваются вопросы метафоризации описания эмоциональных переживаний, сопутствующих их вербальному выражению. Приводятся точки зрения лингвистов на природу и характеристики эмоций как материала для художественного описания.

Ключевые слова: *эмоции человека, метафоризация, прямые номинации.*

Одним из самых сложных объектов для осмысления и концептуализации в языке являются эмоции. Являясь более древней формой отражения действительности, чем опосредованные речью познавательные процессы, эмоции служат определенным критерием положительного или отрицательного восприятия внешнего мира. В настоящее время в психологии

экспериментально обосновано существование эмоциональной «первооценки», которая предшествует более развернутой, логически-осознанной оценке индивидом явлений окружающей действительности.

Роль эмоций в жизни человека чрезвычайно велика и многолика. Эмоции регулируют аффективные процессы жизнедеятельности и оказывают существенное влияние на рационально-логические ее стороны. Путем экспериментальных исследований доказано, что эмоции, сопровождающие мыслительные процессы, способствуют более быстрому и качественному их протеканию. Так, например, при запоминании не только существенно увеличивается воспроизведение слов, входящих в «эмоциональную» фразу, по сравнению, например, с нейтральной лексикой, но даже бессмысленные слоги (крайне сложный материал для репродукции) в сочетании с явно привлекательными или непривлекательными лицами на фотографиях запоминаются значительно лучше.

Ю.Д. Апресян, например, выделяет восемь групп систем, иерархически выстроенных по степени возрастания сложности:

1. Физическое восприятие (зрение, слух, обоняние и т.д.).

2. Физиологические состояния (голод, боль, жажда и т.д.).

3. Физиологические реакции на разного рода внешние и внутренние воздействия (бледность, пот, жар и т.п.).

4. Физические действия (работать, лежать, идти, колоть).

5. Желание (хотеть, стремиться, соблазнять).

6. Мышление, интеллектуальная деятельность (думать, понимать, знать).

7. Эмоции (страх, удивление, надежда, радость, отчаяние).

8. Речь (обещать, просить, ругать) [Апресян 1995: 47].

При этом эмоции занимают седьмую, т.е. одну из самых высоких позиций по степени сложности. В качестве критерия сложности указывается неавтономность системы, лингвистически проявляющаяся в том, что лексические единицы разной системы описываются через ссылки на лексические единицы других систем, и, в частности, «в толковании большинства эмоциональных состояний возникает необходимость ссылаться на восприятие, желания, интеллектуальную деятельность и физические действия». Так, тактильные восприятия – это прямые номинации, например, *горячий* – «имеющий высокую температуру», *скользкий* – «совершенно гладкий, не создающий трения»; а эмоции – в большинстве своем метафоры, например, *ярость* – «сильный гнев, озлобление, лютость, зверство, неистовство; порыв силы бессмысленной, стихийной» [цит. по: Апресян 1995: 51].

Попытки метафоричного описания эмоций неоднократно предпринимались исследователями. Так, например, Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что языковые средства выражения эмоций в большинстве случаев метафоричны. Эмоция чаще всего не выражается прямо, а осмысляется по образу некоторой другой системы, уподобляясь чему-либо. Например, эмоции *счастье* (happy) и *грусть* (sad) метафорически противопоставлены как верх – низ: счастье – верх, грусть – низ (happy is up, sad is down) [Лакофф 1990: 389]. При этом, по мнению Лакоффа и Джонсона, данная метафора имеет как физическую основу (человек опускает голову вниз, когда грустит, и поднимает, когда радуется), так и культурную – данная метафора является разновидностью родовой метафоры «*хорошее – верх*», «*плохое – низ*».

Такой подход ценен в том отношении, что отражает семантическую градуированность слов, обозначающих эмоции, но зато между предполагаемой мотивацией и собственно метафорой отсутствует собственно языковое, семантическое звено.

Анализ специфичности метафор, относящихся к эмоциям, также был произведен В.А. Успенским, рассмотревшим в том числе существительные *горе* и *радость* в составе метафорических выражений типа *испить горя, глубокое горе, тяжелое горе, горе придавило* его и т. п.; *радость разливается в человеке, бурлит, играет* и т.п. В.А. Успенского интересовало, существует ли некий единый ключевой, мотивирующий их образ. По мнению исследователя, это действительно так. *Горе*, с его точки зрения, мыслится в русском языке как «тяжелая жидкость, заполняющая некоторый бассейн, на дне которого находится человек», а *радость* – «это легкая светлая жидкость», «по-видимому, она легче воздуха» [Успенский 1999: 147].

Тем не менее, буквальное прочтение метафоры не позволяет найти ответ на ряд важных вопросов, в частности, насколько корректно реконструировать представления об эмоциях на основе непосредственно определяемых характеристик. Например, можно ли считать, что горе обладает реальным весом, имея в виду, что *горе придавило его*? Не было бы более правильным полагать, что в данном случае работает лишь основание метафоризации – признак сильного воздействия?

Столь разные подходы к описанию эмоций, очевидно, связаны со сложностью их как объекта. Нам представляется, что выход из этого кризиса понимания эмоций обеспечивается глубоким анализом оснований метафоризации и признанием релевантными именно признаков, положенных в основание этих метафор.

Иными словами, мы видим необходимость осмысления метафорических наименований эмоций не в их данности, а лишь в отдельных признаках. Эта установка обусловлена самой природой метафоры. «Метафора – фундаментальное свойство языка, посредством метафоры говорящий… вычленяет… из тесного круга, прилегающего к его телу и совпадающего с моментом его речи, другие миры» [Степанов 1995: 229].

М. Минский утверждает, что аналогии, основанные на когнитивной метафоре, дают нам возможность увидеть какой-либо предмет или идею как бы «в свете» другого предмета или идеи, что позволяет применить знание и опыт, приобретенные в одной области, для решения проблемы в другой области» [Минский 1990: 291].

Таким образом, когнитивная метафора позволяет осмыслить концепты, отстоящие сколь угодно далеко от исходно принятых, осмыслить одни концепты с опорой на другие, служащие эталоном. Можно заключить, что когнитивная метафора обеспечивает концептуализацию неизученного объекта по аналогии с уже сложившейся системой понятий.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1995. № 3. С. 42-58.
2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 375-390.
3. Минский М. Остроумие и логика когнитивного и бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. 1990. С. 291 – 292.
4. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка. М., 1995.
5. Успенский В.А. Когнитивная структура эмоций // Язык и интеллект. Сб. статей. М., 1999. С. 145-169.

Харчиева М.Р.
(Махачкала)

SMS-КОММУНИКАЦИЯ. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена лингвистическим особенностям немецких SMS- сообщений, т.н. «SMS-языка», осуществляемого с помощью мобильного телефона

Ключевые слова: *SMS, инфлективы, эллипсы, финальные и инициальные усечения, ассимиляция, сокращения, редукция, акронимы, Интернет-коммуникация*

Сервисы коротких текстовых сообщений (англ. - *Short Message Service, SMS*), а также мультимедийных сообщений (англ. - *Multimedia Messaging*

Services, MMS) - впервые появились на европейском континенте и за непродолжительное время покорили весь мир. Социальный феномен текстовой мобильной коммуникации - это феномен новой субкультуры, во многом опирающуюся на общекультурную традицию эпистолярного творчества. Как отмечал лауреат Нобелевской премии по литературе 1969 года Сэмюэль Беккет, само по себе слово самоценно и самодостаточно, следовательно, именно слово может быть основным элементом коммуникативной системы.

В настоящее время сотовый телефон является незаменимым атрибутом современного мобильного стиля жизни. По данным исследования JIM (Jugend, Information, (Multi)Media) 2010 года мобильным телефоном в Германии пользуются 97% молодых людей в возрасте от 12 до 19 лет, таким образом, мобильный телефон является самым распространенным средством индивидуальной и массовой коммуникации среди молодежи. Неслучайно современное молодое поколение называют «Handy-Generation», «GenerationSMS» наряду с обозначениями «neue Mediengeneration», «Windowsgeneration», «Generation @» (цит. по [Höflich2001]). Наиболее используемыми функциями мобильного телефона являются звонки и отправка / получение **SMS** - сообщений. В статье под названием «Deutschland simst wie nie!» сообщается, что в 2009 году в Германии было отправлено и получено 34,4 миллиарда **SMS**-сообщений [http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/1341.pdf], что является для Германии «**SMS** -рекордом» (на 24% больше чем в 2008 году). Это означает, что в среднем каждый житель страны отправляет примерно 420 **SMS** - сообщений в год, т.е. более одной «СМСки» в день, и каждую секунду в ФРГ отправляется около 1100 **SMS** -сообщений. Таким образом, сотовый телефон используется как для устного, так и для письменного общения.

Для обозначения мобильного телефона в немецком языке функционируют лексемы *das Mobiltelefon, das Funktelefon, der Funker*. Самое распространенное обозначение – *das Handy* – представляет собой

псевдоанглицизм (pseudoenglische Bezeichnung, Scheinanglizismus). Предположительно, это наименование связано с английским прилагательным handy (удобный, практичный) и немецким существительным Hand (рука). В английском языке для обозначения мобильного телефона используются лексемы *cellphone, cell, cellular* (США) и *mobilephone, mobile* (Англия) [Schlobinski2009:50-51]. Феномен письменного общения посредством мобильного телефона обозначается в немецком языке глаголами *simsen, smsen / SMSen, mimsen* (eine MMS[Diekmannshenke 2007] versenden), *handyfonieren* (глагол, предложенный австрийским оператором связи Yesss! в слогане «Mit Yesss! Diskont-handyfonieren!»). Человек, отправляющий **SMS**, называется *Simser, Smser*. Стоит отметить тот факт, что аббревиатура **SMS**, изначально обозначающая службу отправки мобильных сообщений, сегодня используется для обозначения самого сообщения наряду с композитами **SMS** - *Nachricht,* **SMS** - *Botschaft*, окказионально также *Simschen*.

Отличительным признаком **SMS** - сообщений является ограниченное число знаков [http://www.bz-berlin.de/ratgeber/computer/deutschland-simst-wie-nie-article863160.html], что обусловливает лексические, синтаксические, морфологические особенности данного типа сообщений. В английском языке феномен «сокращенного языка», используемого в **SMS** -сообщениях, называется *txtslang*/ *txtspk* (textspeaking) / *txttlk*(texttalking) / *txtmsg*(textmessaging) / *txtwrit* (textwriting) / *txtin* (texting). Например, вместо фразы «Happy birthday to you» появляется **SMS** «HappyB-Day 2U».

Тексты **SMS** - сообщений во многом напоминают общение в чате, письменное по средству реализации, однако устное по концепции [Koch, Oesterreicher1994].

Графические и графостилистические особенности SMS - сообщений

Принцип экономии усилий при наборе текста через клавиатуру телефона обусловливает использование знаков одного регистра, т.е. написание всего текста только прописными или заглавными буквами.

Следует отметить, что написание СМС заглавными буквами часто выполняет функцию дополнительного привлечения внимания, являясь аналогом повышенного тона или даже крика при межличностном общении. Иногда для сокращения длины сообщения автор выпускает пробелы, при этом начинает каждое слово с заглавной буквы. Таким способом, например, был впервые написан - **SMS** текст молитвы «Отче наш» в 2001 году, поместившийся в рамки 2 **SMS** -сообщений: «Vater Unser Im Himmel. Geheiligt Werde Dein Name…» [Schlobinski2001].

Важным графостилистическим средством является использование **эмограмм** («смайликов») в **SMS** -сообщениях. Как и в Интернет-коммуникации они выполняют функцию передачи эмоций в условиях концептуально устного межличностного общения, когда люди не видят друг друга, а также придают общению неформальный характер. С аналогичной целью используются **инфлективы** (глагольные основы) и сокращения: *freu*, *heul*, *gähn*, *l* (laughing), *bg* (biggrin). Еще одним средством передачи эмоций при письменном общении является **многократное повторение букв**, например, «Shit, jetzt kapiere! na klar hab ich dich noch gaaaaaaaaaaanz doll lieb!» [Schlobinski 2001:15]. Однако данное графостилистическое средство используется в **SMS** - сообщениях реже, чем в чатах, что связано с более сложным механизмом ввода текста и ограниченным объемом сообщения [Androutsopoulos, Schmidt 2001].

Усечение, ассимиляция, редукция

П. Шлобински и соавторы отмечают, что по аналогии с Интернет-коммуникацией в **SMS** - сообщениях часто встречаются **финальные** и **инициальные усечения**, например, *nich, freu, is,ne*(eine), **ассимиляции**, например, *wars, isn, aufm, aufn, aufs, haste, bissu,biste,* а также **редукции**, например, *müssn, sehn, grade, supa, wieda, leida,*что также является подтверждением концептуальной устности коммуникации посредством **SMS**.

Сокращения

Для **SMS** - сообщений характерно использование большого количества сокращений, типичных для письменной формы языка, например, *u.a., Std., wg., Nr., usw.* Кроме того, нередко встречаются сокращенные наименования городов (например, как на автомобильных номерах), дней недели, а также реалий, известных собеседникам. Специфическими для Интернет - и **SMS** - коммуникации являются сокращения типа *GuK*(Gruß und Kuss), *cu* (от see you), *hdgdl* (hab dich ganz doll lieb), *bidunowa* (bist du noch wach?). Распространено использование англоязычных буквенных и буквенно-цифровых **акронимов**, например,*2g4u*(too good for you), *4e* (forever), *b4* (before), *j4f*(just for fun), *MX*(Merry Christmas), *t+* (think positive).

Эллиптические конструкции

В текстах **SMS** - отмечается наличие большого количества синтаксических редукций (**эллипсов**) различных типов. Самый частотный тип синтаксической редукции – отсутствие личного местоимения в функции подлежащего, что является характерным признаком телеграммного стиля [Androutsopoulos, Schmidt 2001].

Лексические особенности

SMS - сообщения, как и сообщения в чатах, проявляют многочисленные лексические признаки, характерные для устной разговорной речи, например, авторы **SMS** часто используют разговорные, молодежные выражения, а также диалектизмы и англицизмы (особенно в приветствиях и прощаниях).

Коммуникация посредством **SMS** напоминает диалоги, состоящие чаще всего из 2-4 реплик. Типичны структуры «вопрос – ответ», «констатация факта – комментарий». Как правило, **SMS** используются для решения следующих коммуникативных задач: предложение / договоренность, сообщение о каком-либо факте / отчет, поздравление, признание в любви, флирт, «моментальный снимок» (сообщение о том, что

человек делает или видит в данный момент), выяснение, доступен ли потенциальный собеседник для общения, т.е. может ли он сейчас говорить.

Согласно результатам исследования Общества немецкого языка 48% немцев считают, что язык «приходит в упадок» вследствие активного общения молодежи в чатах и с помощью **SMS**. Многочисленные исследования показали, что данный тип общения, естественно, имеет определенные отличия от стандартной разновидности немецкого языка, однако ведет ли это неизбежно к так называемому «распаду языка» (Sprachverfall)? Многие лингвисты сегодня приходят к выводу, что нет [Diekmannshenke2007,Schlobinski2009]. Значительное количество сокращений и акронимов, частичный отказ от реплик приветствия и прощания, частичный или полный отказ от знаков препинания и заглавных букв связаны с одной стороны с ограниченным размером **SMS** - сообщения, а с другой - эти признаки являются выражением неформального стиля коммуникации, когда быстрая реакция в диалоге важнее, чем тщательное обдумывание формулировки. По мнению П. Шлобински, стиль написания **SMS** - сообщений не означает, что автор не умеет писать по-другому, он используется намеренно для выполнения соответствующей коммуникативной задачи в условиях с определенными техническими ограничениями [Schlobinski 2009: 106-107].

Таким образом, **SMS** - сообщения представляют собой новый сорт текстов, отличающийся «экономичным стилем» (редукция на орфографическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях), обусловленным особенностями средства коммуникации, и в то же время наличием многочисленных признаков концептуальной устности в письменных сообщениях.

Литература:

1. Diekmannshenke H. *lol*. Gutes Deutsch in Neuen Medien? // Thema Deutsch. Band 8: Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. – Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2007. - S. 213-227.

2. Koch P., Oesterreicher W. Schriftlichkeit und Sprache // Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Hrsg. von H. Günther u. O. Lüdwig. – Berlin, New York. – 1994. – S. 587-604.
3. Schlobinski P. Duden: von HDL bis DUBIDODO. (K)ein Wörterbuch zur SMS. – Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2009.

Интернет-ресурсы

1. http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/1341.pdf
2. http://www.bz-berlin.de/ratgeber/computer/deutschland-simst-wie-nie-article863160.html

Приложение

SMS auf Deutsch schreiben

Вы отлично знаете немецкий? А сможете ли Вы понять немецкую **SMS**?

Вот, например, что означает: **"ivd! bb"**? Ответ ищите ниже...

akla - Alles klar? – Все понятно?

bd - brauche dich - Ты нужен/нужна мне

bb - bis bald – До скорого

bbb - bis bald, Baby! – До скорого, baby

braduhi? - Brauchst du Hilfe? – Тебе нужна помощь?

BSE - Bin so einsam - Мне так одиноко

DaD - Denk an dich – Думаю о тебе

DaM - Denk an mich – Помни обо мне

DN! - Du nervst! – Ты меня раздлажаешь!

dubido - Du bist doof – (Ты) идиот!

DuBiMeiLe - Du bist mein Leben – Ты жизнь моя

gn8 - Gute Nacht – Спокойной ночи

G+K - Grüss und Kuss – Целую обнимаю

HAHU - Habe Hunger – Я голоден

HASE - Habe Sehnsucht – Я скучаю

hdl - hab dich lieb – Люблю

ivd! - ich vermisse dich! – Я скучаю по тебе!

JoN - Jetzt oder nie – Сейчас или никогда **KV** - kannste vergessen – Забудь

ko20mispa - komme 20 Minuten später – Прийду на 20 мин позже

LG - Liebe Grüsse (в конце приватного письма)

MfG - Mit freundlichen Grüssen (в конце офиц.письма)

MaMiMa - Mail mir mal – Напиши мне (письмо)

NEWS - Nur ein wenig sauer. – Я недоволен (немного рассержен)

Q6 - Komme um sechs Uhr – Прийду к 6ти часам

RUMIAN - Ruf mich an – Позвони мне

sTn - schönen Tag noch – Хорошего дня

www - Wir werden warten – Будем ждать

WaMaDuHeu? - was machst du heute? – Что делаешь сегодня?

ZDOM? - Zu dir oder zu mir? – К тебе или ко мне?

Хасбулатова Х.М.

(Махачкала)

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЯМИ К ПРОИЗВЕДЕНИЮ

В статье авторы рассматривают активизацию творческой деятельности младших школьников на уроках литературного чтения. Описаны методы работы с иллюстративным материалом, выявлены проблемы, возникающие в ходе урока, даны рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: *развитие творческой деятельности, литературное чтение, начальные классы, иллюстрации.*

Одним из средств развития как личности, так и литературного творчества является литература для детей (стихи, проза, рассказ, загадки, басни, сказки). Ребенок младшего школьного возраста без специального обучения почти не осведомлен о книге как об источнике знаний, не знает, что

именно литература способна проникнуть в духовный мир человека, воспитать определенные незаменимые ценности.

Развитие литературных творческих возможностей выступает одной из важных задач в начальном образовании. Процесс воображения включается во всех этапах развития личности ребенка, тренирует навык принятия самостоятельных решений, формирует привычку к самовыражению [Выготский 1996: 51]. Активизировать творчество младших школьников возможно на любом уроке: будь то математика, ИЗО, окружающий мир или физкультура. В данном случае подробно будут разобраны уроки литературного чтения. На наш взгляд, именно они способствуют развитию творческих задатков.

Опыт учителей, организующих творческую деятельность учащихся, педагогов дополнительного образования, позволяет указать основные условия, необходимые для развития творческих способностей учащихся и рекомендовать оправдавшие себя на практике пути решения этой проблемы [Начальная школа 2010: 10].

Наиболее трудный и одновременно интересный вид творческой работы – работа с детскими иллюстрациями. После разбора текста ученики в создают свои иллюстрации, обмениваются рисунками, и пытаются найти в тексте эпизод, к которому он относится. Установив, к какому месту создана иллюстрация, ученик подписывает ее словами текста. При сопоставлении иллюстрации с содержанием выбранного эпизода, ученик указывает, соответствует ли данный рисунок тексту.

Лепку и аппликацию часто используют в начальных классах как наиболее доступные виды детского творчества, когда дети еще не научились критически оценивать результаты своей деятельности и видят в ней больше, чем дано. Дети могут слепить грибок, птичку, лодочку, зайчика, собачку, то есть отдельный предмет общей картины, а затем объединить в общую творческую работу.

При использовании метода моделирования вводится система «заменителей» (условных обозначений) жанров, тем, героев, а также составление схематических планов и модели обложки книги.

Таким образом, моделирование позволяет включить каждого ученика в процесс познания литературы как искусства слова; дать возможность ученику работать в соответствии со своими возможностями; создать игровую ситуацию при овладении читательскими умениями; поддержать интерес к художественной литературе; обогатить духовный мир ребенка; научить осознанно воспринимать художественные произведения.

Одно из самых интересных заданий для учащихся – это работа с книжками-самоделками, каждая из которых изготавливается детьми с творческой выдумкой и воображением. Каждая книжка имеет свое название, которое автор должен представить и защитить на конкурсе книжек в классе.

В этих книжках-самоделках дети записывают произведения только собственного сочинения. Это первые шаги в их творчестве, пусть не всегда удачные, но большинство ребят тянутся к такой работе, пытаются проявить себя.

Еще в начальных классах детей необходимо научить не только грамотно отвечать на вопросы, заданные учителем, но и составлять их самим по тексту. Эта работа формирует умение выделять суть, составлять вопросительные предложения, предполагающие подробные или конкретные ответы (да/нет).

Также детям очень нравится составлять по прочитанному произведению тест, где нужно выбрать из 3-х предложенных ответов один правильный. С большим удовольствием дети предлагают свои вопросы и тесты на уроках литературного чтения.

Весь иллюстративный материал можно разделить на три группы:

1. Художественно-образная иллюстрация;

2. Предметная иллюстрация (изображение отдельных цветных и черно-белых предметов);

3. Графическая иллюстрация (для того чтобы правильно использовать иллюстрации нужно хорошо ориентироваться в их разновидностях и значении);

4. Художественно-образные иллюстрации (которые занимают основное место в учебнике).

Важно создать такие условия работы над иллюстрацией на уроках литературного чтения, которые, с одной стороны, способствовали бы закреплению в читательской деятельности того, чем дети уже владеют в результате обучения на занятиях внеклассным чтением, с другой – поднималась бы на новую ступень способность читательского самоконтроля посредством анализа иллюстрации.

На этих занятиях особо остро ставится вопрос об обучении детей умению «читать» иллюстрацию, так как без этого умения не может быть реализован метод чтения – рассматривания книги как ведущий метод формирования читательской деятельности.

Здесь создается общая основа для детального и тщательного закрепления у детей умений работать с книжной иллюстрацией.

Ребенок может, перебирая книги, вглядываться в иллюстрации, выделять на них детали, прямо и непосредственно ассоциирующиеся с известным содержанием, и определять содержание. Только после прочтения произведения учителем вслух, убедившись, что содержание прочитанного освоили, показывает книгу, где дети разглядывают иллюстрации, видят то, о чем они только что слушали, и узнают прослушанное произведение.

В процессе восприятия текста художественного произведения при самостоятельном чтении книги для ребенка-читателя, прежде всего, значение имеет внетекстовая информация (иллюстрация, вид и тип задания) и система заголовков. Надписи на обложке (заглавие книги, фамилия автора и т.д.) и иллюстрации помогают предопределить содержание книги, ее особенность.

Выделяются следующие общие моменты в работе с иллюстрациями: неторопливое самостоятельное рассматривание изображения самими

учащимися, затем вопросы учителя:- Нравится ли иллюстрация?- Как она соотносится с читаемым произведением?- Что изображено на переднем плане?- Что видим в центре, слева, затем справа?- Что самое важное, существенное?- Какую мысль выразил художник?- Какие приметы жизни, события, явления представил?- Как подчеркнул, выделил героя?- Почему, с помощью каких средств: рисунка, колорита, точки обзора, размера, формы и т.д.?

При анализе литературного произведения иллюстрации используют чаще, особенно в работе над отдельными эпизодами. Изображение помогает привлечь внимание учащихся к эпизоду и подвести к анализу словесно-образной ткани отрывка путем сопоставления зрительного образа с текстом [Школьная библиотека 2014: 43].

Используя иллюстрации в работе над эпизодом, уместно выяснить такие вопросы:

- Какой момент действия отражен на этой иллюстрации?- Какие действующие лица показаны, в какой обстановке?- Как передано художником внутреннее состояние героев?- В чем художник следует тексту, а в чем отступает?- Почему?- Как относитесь к замыслу художника?

Иллюстрации к отдельным эпизодам произведения, а также иллюстрации-пейзажи могут быть активно использованы и для развития речи учащихся: по ним можно построить связный устный рассказ или выполнить несложную письменную работу.

Рассматривая иллюстрации-пейзажи, дети невольно обращают внимание на расположение и исполнение иллюстрации.

Большие воспитательные возможности содержит работа с иллюстрациями при рассматривании образов-персонажей, действующих лиц.

Убедительное изображение персонажа помогает решить задачу, как «подтвердить» графическим изображением то представление о литературном герое, которое сложилось или готово сложиться у учащихся после чтения.

Беседу о действующем лице, литературном герое, можно начать после внимательного рассматривания иллюстрации, спросив у детей: кто изображен на рисунке, из чего это видно? Затем остановиться на таких вопросах:

1. Как подходит художник к изображению действующего лица: дает только портрет персонажа или показывает его во взаимоотношениях с другими лицами, в бытовой обстановке и т.д.?

2. Какие черты внешнего облика, характера, поведения героя, отмеченные писателем, удалось передать иллюстратору? Что художник привнес от себя, изобразил по-своему? Оправдано ли это? [Начальная школа: 25]

3. Как художник использует графические (или живописные средства) с целью характеристики персонажа? Насколько это удалось?

Вопросы могут быть сформулированы и по-иному, кое-что можно упростить, кое от чего отказаться.

Это будет зависеть от того, насколько учащиеся привыкли рассматривать, анализировать и оценивать иллюстрации.

Сопоставляя иллюстрацию с текстом, вникая в ее содержание и исполнение, ученики не только узнают, но и видят, глубже осмысливают и эмоционально сопереживают.

Картинка помогает детям глубже понять текст, заметить детали, которые были не замечены во время чтения произведения.

Рассматривая иллюстрации, дети очень часто хотят нарисовать свои иллюстрации к произведению, в которых они изображают понравившийся, вдохновивший их эпизод. Дети сами становятся художниками. Они с большим желанием делают свои книжки для классной библиотечки. Малыши часто обращаются ко мне с вопросом: «Будем сегодня рисовать книгу?» Они с большим старанием рисуют, и каждый хочет, чтобы его иллюстрация была помещена в книге. Ребята радуются, что сами умеют изготавливать книги и с удовольствием показывают их родителям и друзьям из параллельного класса.

Учащиеся IV класса уже способны провести аналитическое сравнение собственных образов и иллюстраций художника. Часто иллюстрация способствует развитию фантазии ребенка, что находит отражение в творческих работах - сочинениях. Часто творчество художника является тем толчком, при помощи которого читатель создает свой образ, созвучный художнику или отличный от его трактовки [Асташев 2014: 14].

Развитие детского творчества в первую очередь зависит от чуткого, тактичного, всё понимающего учителя, его творческого потенциала.

На уроках литературного чтения учащиеся пробуют свои силы в качестве писателей и поэтов. На первых этапах работа бывает коллективной, далее групповой или в парах. В итоге у некоторых получались неплохие произведения. Естественно, далеко не у всех детей есть литературные творческие способности, умение сочинять, воображать, придумывать. И, тем не менее, таланты каждого ребёнка можно развивать.

В вопросе уместности применения иллюстрации в каждом конкретном случае решение полностью зависит от учителя. Возможно, привлечение иллюстраций в процессе первоначального знакомства с текстом, чаще при анализе художественного произведения, а также на заключительных занятиях [Беленко 2015: 35].

Постепенно отрабатываются основы умения и привычки вглядываться в иллюстрации, вдумываться в содержание, выделять детали, характерные для героев, для окружающего их быта, природы, времени и места действия. Так создается база для развивающего чтения, формируется привычка думать над книгой, воспитывается интерес к литературе в целом.

Литература:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском творчестве. — М.: Просвещение, 1996. - 92с.

2. Асташев Н. А. Текстовая иллюстрация как средство формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности // Начальная школа. 2014, №7. — С. 14-16.

3. Беленко Н. Н. Детские рисунки на уроках чтения // Начальная школа. — 2015, №10. - С. 44

4. Журнал «Начальная школа» // «Работа с иллюстрацией на уроках чтения» - 2013 г. № 2, С.25-27.
5.Журнал «Начальная школа» // «Как работать учителю по развитию речи» - 2010 г. № 5, С.10-11.
6. Журнал «Школьная библиотека» // «Методика работы с иллюстрацией и литературным текстом в процессе библиотечных занятий» - 2014 г., май С.43-45.

Х.М. Хасбулатова

М.С. Маликова,
(Махачкала)

РОЛЬ ПОРТФОЛИО ЧИТАТЕЛЯ В ЧИТАТЕЛЬСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Авторы рассматривают роль портфолио читателя младшего школьника в развитии интереса и навыка к осознанному чтению художественных произведений. Изучена динамика развития личности ребенка как читателя и его взаимодействие с учителем и родителями.

Ключевые слова*:* *портфолио читателя, читательское развитие, читательские потребности, начальные классы.*

Целенаправленное читательское развитие происходит в читательском сознании, в читательской деятельности, в читательском общении, если растущий человек оказывается в культурно-образовательном пространстве школы, в котором организована социально-психологическая помощь и поддержка в культурной самоидентификации и самореализации, в том числе приобщение к культуре чтения.

Значительный ресурс сотрудничества взрослых и ребенка в читательском развитии личности мы видим в работе с портфолио читательского продвижения.

Организовать целенаправленную работу детей с Портфолио могут классный руководитель, учитель, ведущий курс литературы или грамотного чтения, сотрудник школьной библиотеки. Обязательным условием эффективной работы является мотивация этого специалиста на развитие

читательских интересов, потребностей, обогащение круга чтения читателя [Быстрова 2013: 41]. Модель Портфолио читательского продвижения «Я - читатель!», представляет собой системно формируемую коллекцию творческих работ учащегося, отражающую не только результаты его читательской деятельности, но и усилия, приложенные к их достижению, а также динамику в читательских умениях и навыках по сравнению с предыдущим этапом обучения. Оформляется портфолио в электронном и бумажном варианте.

При работе с портфолио «Я – читатель» решается ряд следующих задач: поддерживать у детей мотивацию к читательской и творческой деятельности; развивать все универсальные учебные действия предоставлять возможность развития у детей умений: самоуправления читательской деятельностью, целеполагания, самостоятельного планирования, умений систематизировать и анализировать собственный собранный материал и опыт, рефлексии читательской деятельности и её результатов, самопрезентации [Симонов 2012: 56].

Функции ведения портфолио обозначены с учетом формирования и развития универсальных учебных действий учащихся: *диагностическая* - фиксировать изменения качеств читателя и динамику читательской активности за определенный период времени (в течение учебного года); *целеполагания* – поддерживать цели, связанные с активизацией и совершенствованием читательской деятельности; *мотивационная* - поощрять у школьников интерес к самостоятельной читательской деятельности; содержательная - раскрывать содержание читательской деятельности учащегося; развивающая - обеспечивать непрерывность процесса развития читательской культуры и читательской компетентности от года к году [Городилова 2000: 37].

Работа с портфолио «Я – читатель» носит творческий характер и создает условия для проявления, и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего «я».

Работа с Портфолио «Я - читатель!» планируется и организуется на протяжении всех лет обучения ребенка в начальной школе, а затем и в основной школе.

Цель статьи - представить структуру портфолио читателя и содержание работы организатора со школьниками. На первом этапе работы (начало обучения в 1 классе) организуется ознакомление с разделами и рубриками портфолио. Не скроем, от организатора требуется много усилий для организации разъяснительной работы с учащимися и их родителями, кропотливого индивидуального сопровождения каждого ребенка. Когда дети осваивают способы работы с портфолио, доля их самостоятельной работы увеличивается.

Портфолио «Я - читатель!» состоит из пяти разделов, отражающих различные аспекты читательской деятельности учащегося: «Как всё начиналось…», «Моя читающая семья», «Мои читательские предпочтения», «Мои читательские достижения», «Мои читательские успехи».

В раздел «Как всё начиналось…» ученик собирает различную информацию о себе как начинающем читателе. Рубрики раздела отражают его целевое назначение: осмыслить роль книги и чтения в развитии ребенка. Заполнение рубрик («Моё первое знакомство с книгой», «Мои первые любимые книжки», «Первое стихотворение, прочитанное на публике», «Первая книга, которую мне прочитали», «Первая книга, которую я прочитал») происходит в процессе читательского общения между ребенком и его родными: бабушками, дедушками, родителями. Опираясь на воспоминания взрослых, дети получают возможность понять, как в дошкольном возрасте проходило их знакомство с книгами и детскими журналами. Организатор мотивирует и поощряет родителей к беседам с детьми о мире книжной культуры.

Изучение «фонда» домашней библиотеки, выявление читательских потребностей, личностных смыслов чтения членов семьи дают ребенку возможность заполнять рубрики следующего раздела портфолио «Моя

читающая семья»: «Что любили читать мои бабушки и дедушки», «Любимые книги детства моих родителей», «Любимые сказки по наследству». В процессе работы с рубриками «Что любят читать в моей семье» и «Читательские традиции моей семьи» у ребенка увеличивается круг чтения (ему интересно и важно познакомится с книгами, которые влияли на его родных), актуализируется значение книги основе суждений и примеров авторитетных для него людей. Получая информацию об отношении к книге в семье каждого ученика, учитель может выстраивать системную, а не эпизодическую работу по включению семьи в проектную программную деятельность школы по приобщению детей к чтению, преодолению барьеров семейного чтения.

Организация работы с нацелена на включение проблематики детского чтения в сферу родительского внимания и сопровождается вовлечением родителей в мероприятия, популяризирующие книгу как объект семейного досуга: тематические родительские собрания, детско-родительские книжные праздники. Такого рода события способствуют сплочению семьи, развитию, а может, и возрождению читательских семейных традиций.

Содержание третьего раздела портфолио «Мои читательские предпочтения» призвано отражать развитие читательских интересов, целей и круга чтения ребёнка на протяжении всех лет обучения в начальной школе. Организуя работу с этим разделом, организатор использует различные традиционные и новые формы межчитательского общения: читательские дискуссии, конференции, турниры литературных героев, театр миниатюр, литературный ринг, литературная гостиная писателя, литературная встреча с писателем и т.п.

Предлагаемые в разделе рубрики: «Мои рассуждения» (тем для рассуждений много: «Что я люблю читать, и почему мне нравятся эти книги», «Размышления о значении книги в моей жизни», Что означает талантливым читателем и др.), «Чтобы стать талантливым Читателем, учись планировать», «Моё мнение о прочитанном», «Копилка понравившихся фраз,

мыслей», «Копилка Любимых прочитанных книг, журналов») предполагают создание разнообразных рефлексивных текстов. Работая над заполнением рубрик данного раздела, ребёнок учится анализу собственного читательского опыта. Идя путем познания, проживания и отношения к описанным в книгах событиям и поступкам героев, ученик постепенно обретает личностный смысл и мотивы чтения как способа решения образовательных задач, как средства досуга.

Собранные учеником в этом раздел творческие работы отражают уровень сформированности его читательских умений: умение писать отзывы о книге, умение ставить цели читателя, планировать и рефлексировать их достижение[Светловская 2013: 95]. Организатор портфолио направляет читательское развитие, продумывая стратегии выравнивания информационных читательских и коммуникативных навыков: включая учеников в проектную культуросообразную деятельность по тематике чтения. От года к году количество и содержание организуемых им мероприятий меняется.

В четвертый раздел портфолио «Читательские достижения» помещаются те материалы, которые, по мнению автора, отражают его лучшие результаты и демонстрируют успехи в читательской деятельности: участие в различных читательских акциях: конференциях, конкурсах, чтениях, фестивалях.

Результативность читательской деятельности автора портфолио может подтверждаться рецензиями, отзывами на творческие работы учащегося, авторами которых могут быть одноклассники, работники библиотек, педагоги-предметники, педагоги системы дополнительного образования. В раздел «Мои читательские успехи» ученик помещает сертификаты, дипломы, грамоты, благодарственные письма и другие свидетельства творческой читательской активности.

В конце учебного года организатор портфолио вместе с родителями проводит в классе (или на параллели) портфолио-конференцию, в рамках

которой ученики представляют свои читательские достижения. Готовясь к конференции, ученик осуществляет самоанализ своей читательской деятельности и ее результатов. Организаторы конференции должны придать ей не столько отчетный, сколько творческий характер: детям предлагается творчески подойти к участию в конференции, например, сочинить и прочесть отчёт в стихотворной форме или спеть, проиграть в сценке и т.п.

В развивающей образовательной среде, в которой культура чтения является базой, инструментом и стимулом общего развития ребенка, портфолио читательского продвижения может стать эффективным инструментом влияния на читательские интересы, потребности и читательскую активность ученика, объединяющим всех участников образовательного процесса - ребёнка, педагога, родителя, т.е. поощрять у школьников интерес к самостоятельной читательской деятельности, создавать предпосылки и возможности формирования читательских потребностей, интересов, целей, круга и продуктивности чтения, обеспечивать непрерывность процесса развития читательской культуры и читательской компетентности от года к году.

Литература

1. Быстрова Н.М. Обучение динамическому чтению // М.: Начальная школа 2013. №11.
2. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства – М., 2000.
3. Светловская Н.Н. Детское чтение и некоторые особенности становления учащихся-читателей // Начальная школа, 2013. №8.
4. Симонов П.И. Читательское развитие ребенка. М., 2012.

Хизриева С. А., Абдулаева Р. Н.

(Махачкала)

ТЕМА «СЕМЬЯ» В ПАРЕМИОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И АВАРСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ перемиологических единиц английского и аварского языков. В качестве объекта анализа выбраны паремиологические единицы на тему "Семья".

Ключевые слова: *Паремиологические единицы, система ценностей, языковая личность, нормы семейного поведения, родной очаг, женитьба, замужество.*

Аварские и английские пословицы и поговорки очень разнообразны по своему содержанию и охватывают все стороны жизни человека. Систему ценностей носителей аварского и английского языков составляют темы «родина», «трудолюбие», «семья», «человек», «знание», «бедность и богатство», «любовь и дружба», «война и мир», «героизм и трусость» [Баранов2008: 34]. Значимой тематической группой при изучении ценностей английской и аварской языковой личности можно считать пословицы о семье. В английской культуре семья рассматривается как ценность, ценностное отношение к дому, семье зафиксировано во многих пословицах. Понятие семья номинируется в английском языке лексемой « family». *Happy family is but an earlier heaven.* - Счастливая семья – досрочный рай. Также и для горца, очаг, родной дом является основой его существования: *Рокъоб гьечIеб талихI къватIиб кьоларо.* – Счастье, которого нет дома, и на чужбине не найдешь.

Большое значение в паремиях английского и аварского языков уделяется миру и любви в семье, необходимости взаимопонимания и взаимоуважения: *Рагъ бугеб рукъалдаса рукъго гьечIого къватIир лъикI* - лучше жить на улице, чем в семье, где нет взаимопонимания. *We don't need sugar, flour or rice or anything else we just want to see our dear ones.* – Нам не нужно ничего, кроме нашей родни.

Горские пословицы учат очень серьезно и обдуманно относиться к выбору спутницы жизни: *Дармица къей – анкьил ургъел, хуруца къей – лъагIалил ургъел, ригьница къей – гIумруялъул ургъел.* – Проигрыш в торге – печаль на неделю, проигрыш от поля – печаль на год, проигрыш в женитьбе – печаль на всю жизнь.

В английской культуре также серьезно и обдуманно подходят к женитьбе: *First thrive and then wive*. - Чем больше скитаешься, тем желаннее родной дом. Считается, что брак – это надолго, и он определяется свыше – *Marry in Haste and repent at leisure.* – Поспешно женившись пожалеешь. В английском языке существуют пословицы, согласно которым брак – это судьба и случай: *Marriage is a lottery.* - Брак- лотерея. *Marriage comes by destiny.* - Замужество предназначено судьбой.

И в английских, и в аварских пословицах мы находим, что главное внимание надо обращать не на внешность, богатство, а на положительные черты невесты и ум: *Берциналъухъ хал гьабе, лъикIай тIаса йище.* – Погляди на красивую, женись на хорошей. *To marry a woman for beauty is like buying a house for its paint.* - Жениться на девушке из-за красоты все равно, что купить дом из-за цвета

Немаловажную роль при выборе жены в паремиях английского и аварского языка играет ее мать, пословицы советуют обращать внимание на характер самой матери: L*ike mother like daughter*.- Какая мать такая дочь. *Эбел лъикIалдаса яс лъикIай лъикI.* – Хорошая дочь лучше хорошей матери.

Одна из главных основ семейного благополучия – это отношения между мужем и женой. Пословицы, характеризующие взаимоотношения жены и мужа составляют достаточно многочисленную группу в английском языке*: Good wife and health is a man`s best wealth.* - Хорошая жена и здоровье – лучшее богатство.

Сферы господства мужского и женского в семье таковы, что вне семьи, авторитет мужчины непререкаем, но внутри семьи главенствует хозяйка: *Man makes Houses but woman makes homes*.- Дом зависит от мужа, а уют от жены. *He that has a wife and children must not sit with his fingers in his mouth.*- Кто имеет жену и детей не может сидеть сложа руки.

Распределение мужских и женских ролей мы можем видеть также и в паремиях аварского языка: *Ч|ужу йегани рукъ бегулеб.* – Дом без жены не стоит. *Ч|ужу лъикаб рукъ лъикаб рукъ чIужу квешаб рукъ квешаб рукъ.* –

Дом, в котором хорошая жена – хороший дом. *Ч|ужу квешил гьобол вохун унаро.* – У кого жена плохая, у того и гость редкий.

Английские пословицы негативно отзываются об отношениях невестка - свекровь: *The mother in law remembers not that she was a daughter in law.* - Свекровь забывает, что когда то была невесткой.

В аварском языке не много пословиц, где об отношениях свекровь-невестка отзываются плохо*: Якьадги нусги – ракьаги нусги.* - Свекровь и невестка что кость и нож. Значительно больше пословиц, где именно зять изображается в плохом свете: *Дурц- хIама* – зять – осел. *Дурцасда божараб къо цIа гъун бухIаги.* – Зятю нет доверия. *Дурцасул вас лъугьинчIони нусалъул яс лъунаро.* – Если зять не стал сыном, невестка дочерью не станет.

Изменение восприятия действительности отношения к детям в семье можно наглядно проследить на истории трансформации английской пословицы: *Children should be seen not heard* – изначально звучала как *maids should be seen not heard* девочек должно быть видно, но не слышно. Затем вероятно с изменением статуса женщины в западном обществе, она трансформировалась. Хотя актуальность данной пословицы в современном обществе может быть оспорена, если учесть ,ч то в западном мире подходы к воспитанию изменились, об этом говорит трансформированный вариант данной пословицы *Children should be seen and spanked or grounded.* – Детей нужно видеть, но не шлепать.

Но у горцев на этот счет было и остается до сих пор актуальным свое мнение: *Яс юхичIей эбелалъ накаби рухизе ккола.* – Кто дочь не воспитал, тот локти кусает. *Лъимал ругониги балагь лъимал гьечIониги балагь.* – И кто детей имееет и кто их не имеет, проблем много имеет. *ГьитIинго лъимал рухичIезе кIудияб балагь.* – Кто детей с детства не воспитал, тот проблем себе нажил.

Рассмотренные нами пословицы и поговорки учат нас ценить семью, любить ее, быть со своей семьей мягким и любящим, проявлять терпение и уважение к старшим, ни в коем случае не пренебрегать

родителями и воспитывать детей так, чтобы в будущем они стали нашей опорой и поддержкой.

Литература:

1. Алиханов З. Аварские пословицы и поговорки . - Махачкала, 2008.

2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. - М., 2008.

3. Даль, В.И. Пословицы русского народа. - М., 2005.

4. Измайлов, В.А. Сборник английских загадок, пословиц, поговорок. - М., 2008.

Интернет – ресурсы:

http://www.slovonevorobei.ru/poslovici/poslovica_1_1.shtml

http://www.wisdoms.ru/

Шайхутдинова Г.Р.

(Уфа)

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Сегодняшняя лингвистика особое внимание уделяет когнитивным аспектам языковых единиц. В русле когнитивной семантики, как отдельного направления языкознания, многие единицы языка изучаются с точки зрения их содержания и связей с другими лингвистическими средствами. Когнитивный подход к изучению языка подразумевает изучение не только лексических единиц, но и различных грамматических категорий, их семантических функций.

Ключевые слова *: когнитивный подход, категория падежа, семантические соответствия, башкирский язык*

Многие ученые считают, что языковая картина мира тесно связана с языком (В.А.Маслова, А.В. Рудакова, Н.Н.Болдырев, и др.): структура языка, имеющиеся в нем грамматические категории и многие другие факторы в значительной мере предопределяют специфику видения мира носителем данного языка [Ашчи 2012:3].

В настоящее время одна из наиболее сложных и актуальных проблем это обучение учащихся национальных школ грамматике русского языка, в том числе и склонению имен существительных по падежам. Ведь определение падежа помогает проставить правильное окончание слова, следовательно, избежать грамматических ошибок. Перевод падежных значений с одного языка на другой представляет собой интересную проблему. Общность и различия грамматического строя русского и башкирского языков выражается в способах передачи семантики системы падежей в башкирском языке [Шайхутдинова 2015: 195].

К настоящему моменту проведено и опубликовано немало исследований по языковой картине мира (В. А. Маслова, В.В. Воробьев, Л. Х. Самситова, Л. Г. Саяхова и др.), но склонение имен существительных по падежам с позиции когнитивного подхода не была еще объектом исследования. Изучение склонения имен существительных с позиции когнитивного подхода позволяет учащимся получить представление о структуре падежа в целом, как в русском, так и в родном языке. Для учащихся национальных школ при изучении данной темы нужно акцентировать внимание на родной язык, т.е. использовать сопоставительный метод. Это позволит ученикам сравнить, сопоставить, анализировать то или иное слово на русском и башкирском языках.

Как отмечает Н. А. Толкачева, «каждый падеж имеет большое количество значений, которые, как показывает исследование, могут быть взаимосвязаны, так и ограничены друг от друга. Выявление связей между разнообразными значениями одной падежной формы является важным при исследовании категории падежа и представляет собой значительный интерес при их рассмотрении на фоне другого языка» [Толкачева 2003:4].

Как известно, и русский и башкирский языки имеют по 6 падежей. Но падежные значения, а значит и формы реализуются только в контексте - в составе словосочетаний и предложений. В русском и башкирском языке количество падежей совпадает, но не совпадает их названия. Как указывает

К.З. Закирьянов, в сопоставительном плане падежную систему обоих языков можно представить следующим образом: именительный - төп (основной); родительный - эйәлек (притяжательный); дательный - төбәү (направительный); винительный - төшөм (винительный); творительный - сығанаҡ (исходный); предложный - урын-ваҡыт (местновременной) [Закирьянов 2004: 161].

Нужно также отметить, что в русском языке имеются три типа склонения имен существительных: к первому склонению относятся существительные женского и мужского рода на окончания -а,-я; ко второму склонению относятся существительные мужского рода на нулевое окончание и среднего рода на окончания –о,-е; к третьему склонению относятся существительные женского рода с нулевым окончанием. Есть разносклоняемые существительные на –мя (время, бремя, темя, племя и т.п.). В башкирском языке такой категории имен существительных не имеется. При описании любого их трех типов склонения существительных нужно говорить о вариантах окончаний.

Например, «работа»-сущ. жен.р. 1-го склонения.

И.п.	*Работа* полезна для человека.	*Эш* һәр кешегә файҙалы.	**Төп к.**
Р.п.	Не бойся трудной *работы*.	Ауыр *эштән* ҡурҡма.	**Сыҡ.к.**
Д.п.	*К работе* относись внимательно.	*Эшкә* иғтибарлы бул.	**Төб.к.**
В.п.	С охотой принимайся *за работу*.	Дәрт менән *эшкә* тотон.	**Төб.к.**
Тв.п.	Увлекайся *работой*!	*Эш* менән мауыҡ!	**Төп к.**
Пр.п	*В работе* ты найдешь свое счастье.	Һин үҙеңдең бәхетеңде *эштә* табырһың.	**Ур-в.к.**

Из этого мы видим, что падежные значения русского и башкирского языков не совпадают. Перевод форм родительного падежа соответствует исходному падежу и осуществляется окончанием *-тән*, дательный падеж соответсвует башкирскому направительному падежу с окончанием *-кә*, винительный падеж также переводится на башкирский язык как направительный падеж, творительный падеж как с предлогами, так и без него осуществляется посредством употребления послелога *менән*. При этом практически всем формам творительного падежа соответствует форма именительного падежа в башкирском языке [Шайхутдинова 2015: 196]. Педложный падеж соответствует как и на башкирском местновременному падежу.

Из вышеприведенной таблицы мы видим, что в русском языке при склонении имен существительных употребляются предлоги. Таким образом, предлоги играют большую роль в языке и речи. Они служат для выражения падежного значения.

Следует отметить, что между значением предлога и значением падежа наблюдаются семантические соответствия. Каждый падеж имеет свой круг предлогов, которые взаимодействуя с падежами способны выражать семантику того или иного падежа.

С родительным падежом сочетается наибольшее количество предлогов: без, близ, в, с, от, до, из, из-за, у и др. Дательного падежа требуют предлоги к, по, благодаря, вопреки и т.п. Винительный падеж обслуживают предлоги в, за, на, несмотря на, о, по, под, про и т.д. С творительным падежом употребляются предлоги за, между, над, перед, под, с и т.д. Предложным падежом имени управляют в, на, о, по, при и др.

Некоторые падежи имеют одинаковые предлоги и у детей изучающих русский язык как неродной могут быть затруднения с определением падежа существительного. Различить существительные в различных падежах с одинаковым предлогом можно по вопросам и окончаниям.

При обучении системы падежей с позиции когнитивного подхода нужно использовать различные средства обучения, т.е. средства наглядности: схемы, таблицы, плакаты, учебники, словари, интернет и т.д.

Например, составляя упражнения с позиции когнитивного подхода, можно создать такие формулировки заданий: «Определите падеж существительного, выделите окончание, попробуйте перевести на родной язык, одинаковый ли перевод падежных значений, определите предлог, найдите значение предлога в словаре и др.» В результате у учащихся происходит систематизация знаний и после такой многократной логической переработки достигается понимание той или иной информации.

Можно организовать такую самостоятельную работу как представления информации в виде презентации, проводить ассоциативные эксперименты, цветовые ассоциации в системе падежей и т.п.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о том, что описание падежной семантики на фоне другого языка подкрепляет выводы о выделении различных значений, позволяет ярче и четче представить семантическую структуру падежей. Использование когнитивного подхода при обучении склонения существительных по падежам нацелено на развитие личности учащихся, изучающих русский язык как иностранный, что дает возможность сделать процесс обучения эффективным, творческим, а также помогает облегчить усвоение склонения по падежам. Следовательно, учащиеся научатся осмысленно воспринимать информацию, все виды речевой деятельности в устной и письменной форме.

Литература:

1. Ашчи М. Русский родительный падеж с позиций носителя турецкого языка: афтореф.дисс.канд.филол.наук. – М., 2012. – 24 с.
2. Закирьянов К. З. Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков. – Уфа: Гилем, 2004. – 287 с.

3. Толкачева Н. А. Национально-языковая специфика функционирования русских творительного и предложного падежей (на фоне немецкого языка): афтореф.дисс.канд.филол.наук. – Волгоград, 2003. – 29 с.

4. Шайхутдинова Г. Р. Семантика творительного падежа в русском языке и способы передачи падежных значений // Гуманистическое наследие просветителей народов Евразии в культуре и образовании, том 1. – Уфа: Издательство БГПУ, 2015. – 370 с.

5. Шайхутдинова Г.Р. Семантическая роль творительного падежа (на материале паремиологического фонда русского и башкирского языков)// «Наука и образование в современном мире», том 4. – Караганды: РИО «Болашак-Баспа» 2016. – 250 с.

Шамилова З. М.

(Махачкала)

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ, ВЫСТУПАЮЩИХ В АДЪЕКТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена изучению вопроса о статусе причастий в лезгинском языке. Изучив подходы по данному вопросу филологов с середины XIX в. вплоть до современных дней, автор приходит к выводу, что причастия лезгинского языка следует рассматривать как специфическую форму глагола, а также то, что причастия исследуемого языка не являются полными транспозитами в отличие от причастий русского языка.

Ключевые слова*:* *причастие, статус, лезгинский язык, глагол, транспозиты.*

Причастие – явление неоднозначное. Причастия, наряду с инфинитивом и герундием, являются неличными формами глагола, известными как именные, непредикативные, вербоиды, вербалии, вербиды [Langacker 1991: 107, Бархударов 1965: 225, Маслов 1998: 164, Виноградов 1986: 180]. Причастия, сочетая свойства глагола и прилагательного [Маслов 1998: 164], находятся на периферии глагольных форм [Бархударов 1965: 211], являются промежуточной категорией трансляции [Пешковский 2001: 100]. В.В. Виноградов [Виноградов 1986: 188] полагает, что само латинское на-

звание этой формы означает “причастность” этой формы к двум категориям – глагола и прилагательного, поэтому причастия причисляются к промежуточной форме между глаголом и прилагательным [Роева 2007].

Среди языковедов нет единого мнения о семантико-грамматическом статусе причастия. Всё большее число языковедов относят причастие к формам глагола.

Исследуя вопрос о глагольных формах в функции адъектива в лезгинском языке, кажется целесообразным отметить, прежде всего, что система лезгинского глагола, по сравнению с другими дагестанскими языками, довольна проста. Здесь надо обратить внимание на тот факт, что глагол в лезгинском языке не изменяется по лицам (если не считать формы 1-го и 3-го лиц повелительного наклонения), по числам и грамматическим классам (родам). Многие исследователи лезгинского языкознания сходятся во мнении, что лезгинский глагол не имеет залогов. Таким образом, в залоговом отношении основа лезгинского глагола нейтральна.

Однако глагол лезгинского языка имеет категорию времени, наклонения, каузатива и повторяемости действия. Все эти категории морфологически оформляются.

В описаниях лезгинского языка, выполненных в целом в русле русской грамматической традиции, выделяются причастия как класс словоформ, совмещающих категориальные признаки глагола и прилагательного. К.Р. Керимов, исследуя причастия в данном языке, замечает, что единицы лезгинского языка, используемые в высказывании в функции качественно – действенного определения имени, не имеют в своём составе аффиксов морфологической деривации, транспонирующих глагол в причастие. Проведенные им исследования показывают, что эти же единицы используются и в функциях, не свойственных причастиям, например, того же русского языка. В неменьшей степени сказанное касается и так называемых

деепричастий лезгинского языка. Обозначение этих единиц традиционными терминами причастие, деепричастие, с одной стороны, нивелирует их специфику, с другой – создаёт представление об окончательной установленности их грамматического статуса [2. С. 87].

Среди видовременных форм глагола в лезгинских языках преобладают аналитические конструкции — обычно это сочетания деепричастия, причастия или инфинитива с глаголами ‘быть’ или ‘становиться’.

В своей книге «Морфология лезгинского языка» (1987 г.) Р.И. Гайдаров определяет *причастие* как именную форму глагола, в которой совмещаются значения глагола и имени прилагательного. Выражая действие, причастие в то же время определяет предмет, являющийся субъектом или же объектом данного действия: *кIелай инсан* ‘образованный (читавший) человек’, *ргазвай кьажгъан* ‘кипящий котел’. Р.И. Гайдаров отмечает, что причастие обладает категориями времени и переходности – непереходности. Однако словоизменение причастия неглагольное: оно склоняется по типу имен прилагательных, формы же отрицания в отличие от предикативных форм глаголов, образуются как у масдара, префиксально или же описательно при помощи префиксальных форм вспомогательных глаголов *авун* и *хьун* [3. С. 97].

По мнению Р.И. Гайдарова причастия в лезгинском языке делятся на три группы:

1) причастия настоящего времени;

2) причастия прошедшего времени;

3) причастия будущего времени.

Причастия настоящего времени имеют две формы, которые совпадают с формами прошедшего продолжительного времени спрягаемых глаголов:

цазвай *ник* ‘поле, которое пашут, вспахиваемое поле, ***цазмай*** *ник* ‘поле, которое продолжают пахать, все еще вспахиваемое поле’.

От глаголов, которые обозначают состояния, местоположение предмета в пространстве, образуется еще одна, третья форма настоящего времени, которая также совпадает с формой прошедшего продолжительного времени глагола: ***къатканамай*** *гада* ‘мальчик, который все еще лежит, продолжает лежать, букв, остается лежащим’, ***ксанмай*** *аял* ‘ребёнок, который продолжает спать, букв, остается лежащим ‘. Подобных причастий немного [3. С. 98-99].

К.Р. Керимов, который занимался изучением причастий прошедшего времени, в книге «Контрастивная аспектология лезгинского и русского языков» (2002 г.) отмечает, что форма причастия прошедшего времени лезгинского языка с позиций синхронного анализа членится на корневую морфему и суффикс – ***й(и)*** или – ***р***. Такая членимость устанавливается из абсолютно регулярной оппозиции с формой прошедшего простого. Например:

'застревать, вязнуть'	*ак1а – й*	'полоть'	*эч1е – й*	причастие
	ак1а – на		*эч1е – на*	прош. прост.
'видеть'	*аку – р*	есть(еду)'	*т1уь – р*	причастие
	аку – на		*т1уь – на*	прош. прост.

Делить полученные морфемы далее, не обращаясь к диахроническому анализу, семантических оснований в современном литературном языке нет. Дистрибуция аффиксов – ***й(и)*** и – ***р*** описана лишь в порядке перечисления глаголов, имеющих в форме причастия прошедшего времени тот или иной из этих показателей [2. С. 92].

Подробно рассматривая суффиксы причастий в лезгинском языке К.Р. Керимов пишет, что суффиксом – ***р*** оформлены причастия с узкими гласными – ***у*** – или – у***ь*** – в исходе основы. Всего, с учётом диалектных

вариантов, найдено таких 16. Все остальные причастия, имеющие в исходе основы широкие гласные ***– а –*** и ***– е – [э],*** оформлены суффиксом ***– й(и).*** Эта закономерность подтверждается диалектными вариантами, где появление ***– р*** вместо ***– й*** сопровождается сужением исходного гласного основы ***– а > у, е > уь***: 'рушиться' *уьц1в – е – й > уьц1 – уь – р*, 'резать(скот)' *тук1в – а – й > тук1 – у – р*, 'тащить, тянуть' *ч1угв – а – й > ч1уг – у – р*, 'варить/ся' *рг – а – й > юг – у – р*. При этом, как видим, в трёх глаголах из четырёх в варианте причастия на ***– й*** согласный корня является лабиализованным.

Б.Б. Талибов предполагает, что перенос губной артикуляции на последующий гласный представляет собой один из возможных вариантов делабиализации считающихся первичными лабиализованных согласных [4. С. 227]. Из данного предположения К.Р. Керимов приходит к выводу, что на основании этого переноса и предлагается указанная последовательность вариантов, где первичным предстаёт вариант причастия на ***– й(и)***, являющийся к тому же и основным [2. С. 93].

Различий содержательного плана между вариантами причастия прошедшего времени с суффиксами ***– й*** и ***– р*** не обнаруживается. К примеру: ***гата – й*** *юк1ун кьвеч1ияр* '(из) рубленного мяса чуду' и ***туьквендай*** *къачу – р фу* 'в магазине купленный хлеб'; ***хтанва – й*** *руш* 'пришедшая девушка' и ***ч1угу – р*** *п1ап1рус* 'выкуренная сигарета' и др.

В отличие от причастий прошедшего времени, в которых аффикс ***– р*** встречается в ограниченном числе случаев, самостоятельные причастия будущего – общего всегда имеют суффикс ***– р (и).*** При этом К.Р. Керимов уточняет, что в данном случае имеются в виду формы причастия, встречающиеся в яркинском, курахском, ахтынском, фийском, кубинском диалектах и редкие в литературном языке. В литературном языке им соответствует форма, образуемая от временной формы будущего – общего суффиксом ***– й*** (*лугьу – да* 'скажу' > *лугьу – да – й* '(тот) который скажет /

(то) что будет сказано'). Диалектная форма имеет оттенок фольклорности, архаичности, чаще присутствует в идиоматических сочетаниях и в поэтической речи, где может использоваться для ритма и рифмы (она короче на один слог, к примеру: *лу – гьу – дай* и *лу – гьур*). В русском языке нет причастий будущего времени, а также русские причастия, в отличие от лезгинских, различают залог [2. Там же].

С неразличением залога связана возможность употребления лезгинских причастий для определения как субъекта, так и объекта. В отличие от русского языка, где есть действительные причастия, определяющие субъект (*выпи – вш – ий* – это тот, кто выпил), и страдательные причастия, определяющие объект (*выпи – т – ое* – это то, что выпили), в лезгинском языке в причастных формах залог никак не выражен. Ср.: ***лугьузва – й / лагьа –*** *й гаф* 'сказываемое / сказанное слово' и ***лугьузва – й / лагьа – й*** *кас* 'говорящий / сказавший человек', ***ч1угвазва – й / ч1угу – р*** *гада* 'курящий / куривший парень' и ***ч1угвазва – й / ч1угу – р*** *п1ап1рус* 'выкуриваемая / выкуренная сигарета'. На основании исследования множества примеров Р.К. Керимов делает вывод о том, что морфем, адъективирующих глагол, т.е. суффиксов причастия, в лезгинском языке нет.

Признание рассматриваемых форм причастиями означало бы, что образующие их суффиксы – ***й*** и – ***р*** выполняют функции, распределённые в русских причастиях между деривационными адъективирующими суффиксами и реляционными флексиями рода и числа. Однако собственно морфологической транспозиции глагола в причастие в этих формах не происходит. Об этом свидетельствует тот факт, что эти же формы функционируют и в качестве финитных, а суффикс – ***й*** выполняет тогда лишь функцию разведения момента речи и времени ситуации, образуя формы относительного времени.

Детально изучив суффиксы причастий в рассматриваемом языке, К.Р. Керимов приходит к выводу, что единицы, выступающие в функциях

причастий в лезгинском языке, не являются причастиями в полном смысле слова. Эти формы, по – видимому, не нуждались в праязыковые периоды и не нуждаются в современном языке в адъективации специальными морфологическими средствами для того, чтобы выступать в роли качественно – действенных определений. Такую возможность им обеспечивает специфика аффикса – ***й*** [2. С.100].

Эта единица Р.И. Гайдаровым определена как "собственно причастная форма" [3. С.100]. Однако надо отметить, что некоторые авторы сомневались в наличие в форме причастия аффикса – ***й***. К примеру, Л.И. Жирков, который сопоставлял его с конечным – ***й*** в формах исходных падежей имени [5. С. 157], Р.И. Гайдаров, считавший конечный – ***й*** в глагольных формах, как и в падежных формах имён, отражением на письме удлинения предшествующего гласного [3. С. 87].

Однако иная точка зрения на природу суффикса –***й*** была представлена в работе Н.Ш. Абдулмуталибова «Образование причастий в лезгинском языке». Согласно этой точке зрения, не – ***й*** является формальным средством фиксирования на письме грамматически значимой долготы исходного гласного словоформы, а, напротив, эта долгота является следствием ослабления аффикса – *й* в конце слова. Т.е., орфоэпической нормой является произношение как долгого гласного сочетания исходного гласного словоформы с аффиксом – *й* [6. С. 75].

Следует отметить, что в лезгинских причастных формах отсутствуют морфемы, адъективирующие глагол. Известно, что в русском языке аналогичную функцию выполняют суффиксы причастий. Тот факт, что они как бы указывают на определяемое, проявляется в субъектной отнесённости суффиксов действительных причастий (*откры – вш – ий/ая* и т.д.) и объектной отнесённости суффиксов страдательных причастий (*откры – т – ый/ая* и т.д.), а флексии рода и числа выполняют уже чисто согласовательные функции. Он отмечает, что в лезгинском, как, в принципе, и в других

дагестанских языках, эти две функции объединяются одной морфемой – показателем грамматического класса, который, соотнося действие с определяемым, одновременно указывает и его класс. Функция согласования в классе в лезгинском не сохранилась, вследствие чего, видимо, произошла почти полная унификация морфемы – ***й*** / – ***й*** – и только в некоторых, фонетически обусловленных случаях – ***р***. Однако они последовательно выполняют в современном языке функцию соотнесения процессуального признака с его носителем [2. С. 105-106].

Охарактеризованная выше ситуация обусловливает неоднозначность решения вопроса о статусе причастия в лезгинской грамматической традиции. Если для Л.И. Жиркова приметой причастия является суффикс =***ди*** (хотя причастие употребляется и без этого суффикса [5. С. 82], то Р.И. Гайдаров отмечает самостоятельные причастные формы, констатируя при этом их совпадение с финитными [3. С. 99]. Детально рассмотрены проблемы причастия в лезгинском языке Г.В. Топуриа, однако автор больше внимания уделяет историческим аспектам [7. С. 113].

На наш взгляд целесообразней будет рассматривать причастие как специфическую форму глагола, как отглагольное образование. Кроме того, это обусловлено образовательными и функциональными критериями. Возможность образования причастия определяется морфологическими и синтаксическими особенностями конкретных глаголов.

Литература:

1. Абулмуталибов Н.Ш. Отглагольные образования в лезгинском языке. Дис. … канд. филол. наук. – Махачкала, 1997. – 88 – 127 с.
2. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М.: Высш. шк., 1965. - 428 с.
3. Гайдаров Р.И. Морфология лезгинского языка: Учебное пособие. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987. – 159 с.

4. Жирков Л.И. Грамматика лезгинского языка. – Махачкала: Даггосиздат, 1941. – 131 с.
5. Керимов К.Р. Контрастивная аспектология лезгинского и русского языков. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2002. – 265 с.
6. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. М.: Высшая школа, 1998. – 272 с.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., «Языки славянской культуры» 2001. – 510 с.
8. Талибов Б.Б. Сравнительная фонетика лезгинских языков. – М.: Наука, 1980. – 350 с.
9. Топуриа Г. В. Основные морфологические категории лезгинского глагола (По данным кюринского и ахтынского диалектов). Тбилиси: Изд-во АН Груз. СССР, 1959. - 137 с.
10. Langacker R.W. Concept, Image and Symbol: the cognitive basis of grammar. Berlin, N.Y.: Mouton de Gruyter, 1991. - 395 p.
11. Роева К.М. Проблемы категориального статуса причастия // Научная электронная библиотека E-library [http://elibrary.ru/]. URL: http://elibrary.ru/item.asp?id=9533245 (дата посещения: 07.02.2014).

С.Э.Шамсудинова
(Махачкала)

КОНВЕРТИРОВАННЫЕ ГЛАГОЛЫ-КОМПОЗИТЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются конвертированные глаголы-композиты, которые часто содержат скрытое сравнение и находят образно-метафорическое применение в той или иной жанрово-стилистической сфере употребления лексики. Их словообразовательная ценность и стилистическая неограниченность свидетельствуют о том, что конверсия - наиболее характерный способ глаголообразования в современном английском языке, обладающий высокой продуктивностью и большим семантико-экспрессивным потенциалом

Ключевые слова: глаголы-композиты, конверсия, метафорический, структура слова, сленгизм, словообразование, стилистический.

Нередко конвертированные глаголы-композиты содержат скрытое сравнение и находят образно-метафорическое применение в той или иной

жанрово-стилистической сфере употребления лексики: *to butterfly, to featherbed, to soft-soap, to bottle-neck, to skyrocket,to spearhead,to pussyfoot, to road-hog,to catfoot,to windmill, to cannon-ball, to bulldog.* Ограничимся лишь несколькими иллюстрациями метафорически мотивированных структурно-сложных глаголов: **beef-steak** покалечить лошадь (о неопытном наезднике); лихачить на автомобиле (пренебрегая правилами уличного движения); **peacock** I. важничать, чваниться, заливаться; 2. важно, расхаживать, гордо выступать; **skylark** резвиться, проказничать, забавляться; выкидывать штуки; **goose-step** идти гусиным шагом; **lockstep** I. шагать в ногу тесным строем (о солдатах и т.п.); 2. сходиться во мнениях, иметь общее мнение;

1. упрямо идти к своей цели; **wing-foot** мчаться, нестись, лететь как на крыльях; **cobweb** I. плести паутину; оплетать паутиной тж. перен.); 2. путать, вносить путаницу, беспорядок; **.jackboot** оказывать грубый нажим; подчинять себе с помощью (грубой) силы; **cacktrack** нарушать обещание; отказываться от своего слова; backlashамер. I) отвечать ударом на удар; 2) вызывать отрицательную реакцию; blaokwaahI. красить черной краской; 2, клеветать; wet-ourae I) кормить грудью; быть кормилицей; 2) перен. пренебр. нянчиться, цацкаться (с квм-л.);pigeon-holeI, раскладывать бумаги по ящикам, отделениям; 2. перен. класть под сукно, откладывать в долгий ящик; bis plan was pigeon-holed его план положили под сукно; 3. классифицировать, to pigeon-hole facts классифицировать факты; cartwheelходить (кувыркаться) колесом.

Идиоматичность морфологически-сложных глагольных конверсивов определяется несоответствием между значением основ и общим значением глагольной лексемы, а также тем, что их значения включают дополнительные компоненты ("приращенные значения"), не получающие выражения в формальной структуре производного. Например: high-hat амер. разг. не считаться, пренебрегать чьим-л. мнением; игнорировать (кого-л.)| третировать (кого-л.) (high-hat| амер.I. цилиндр; 2. разг. важная персона,

"шишка"; 3. разг.\высокомерный, заносчивый человек); buttonholeI**.** метать петли;'-2.разг. задерживать (кого-л.) для утомительных и скучных излияний).

Многие морфологически-сложные глаголы-конверсивы окружены ореолом образно-эмоциональной выразительности и идиоматичности, затемняющей смысловую структуру слова и нередко диктующей необходимость аппеляции к этимологическим и лексикографическим изысканиям: to gooseberry воровать белье с бельевой веревки**;** cheatnut повторять избитый анекдот, пошлую шутку, банальный мотив; blackjack амер. избивать дубинкой; mainline жарг. принимать наркотик внутривенно; micky-mouse кино проф. синхронизировать музыку с действием на экране; showboat амер. важничать; третировать подчиненных; "роль играть"; skyjack угонять самолеты; заниматься воздушным пиратством; wisecrack амер. разг. острить; подпускать шпильки.

Семантическая структура идиоматичных композитных дериватов диффузна и неопределенна, однако, в ней всегда присутствуют в качестве исходных или фоновых значения неидиоматичных дериватов. Многим из указанных лексем присуща ярко выраженная стилистическая окрашенность жаргонного, разговорно-бытового или общественно-политического характера. Примеры: belly-ache жарг. жаловаться**,** ныть, "скулить"; coffee-houseразг. заниматься пустой болтовней и сплетнями; rough-housesленг скандалить, буянить; high- tail *разг***.** I. удирать; 2. (тж. hightailit) мчаться со всех ног; bad-mouthамер. жарг. чернить, порочить; обливать грязью; blue-pencil *разг.* редактировать; сокращать, вычеркивать; sandbag I**.** защитить, "заложить, закрыть мешками **с** песком";2.1 оглушить ударом мешка с песком; 2) амер. разг. заставлять, принуждать**;** 3) to sandbag a proposal *амер.* жарг. провалить предложение, наваливаться, обрушиваться на кого-л.; barnstorm амер. пренебр.:

I) давать представления в сараях (о бродячих актерах); 2) гастролировать в провинции (об актерах, лекторах и т.п.); 3) выезжать в агитационную поездку

на места; произносить речи на местных собраниях (во время предвыборной кампании). Ср. также: shell-road/To put a person out of one's automobile; to leave a person stranded. The only time anybody ever hears of her doing much walking is the time she is shell-roaded on the Pelham Parkway by some Yale guys when she gets cross with them. To soft-pedal. To de-emphasize; usu. in ref. to an opinion or intelligence that will evoke an unfavorable public response /But there have been times when even my friends -advised me to soft-pedal my criticisms (N.Y.Daily News, 1957, July 30, p. 22)/.

Высокой продуктивностью отличается конверсная деривация в образовании сленгизмов, выходящих за рамки стандартной лексики (как недостаточно экспрессивной) и реализуемых в конситуации (ситуации общения):to back-cap, tobig-talk, tohijack ,tohigh-brow, to jitterbug, to jackstrap, to loud-talk, to moonlight, to wisecrack, to short-sheet, to sweetheart, to freeload, to gooseberry. Ср. также: to sugar-coat /to make something be or seem more agreeable than it is, esp., to relay bad news in a gentle way, as while emphasizing more fortunate details; to emphasize the happier, more successful facets of a generally unhappy or unsuccessful situation; to include a reward in a distasteful or tedious task (DAS 1975)/.

Отрицательная эмоциональная коннотация девербативов обусловлена стилистически сниженной эмотивной окрашенностью исходных отыменных морфологически-сложных глаголов, возникающих в сферах обиходно-бытового и фамильярно-бытового общения. Ср. sfreeload *v* жарг. выпивать и закусывать за чужой счет, **freeloader** жарт, нахлебник, приживала; охотник выпить и закусить за (на) чужой счет; **blackmail** n шантаж; вымогательство; **blackmail** v шантажировать; вымогать деньги; **blackmailer** n шантажист; вымогатель; **flat-haty** ав. жарг, лихачествовать, вести самолет с опасной беспечностью; **flat-hattor n** ав. жарг. лихой летчик, авиалихач; **flat-hatting** n ав. жарг. беспечное пилотирование.

Эти структурно-сложные слова характеризуются различной степенью

стилистической сниженности, и в связи с влиянием просторечия на литературный язык они широко распространяются в разговорной речи, и упрочивают свою общую сниженную стилистическую окраску, характерную для "низких" коллоквиализмов, сленгизмов и жаргонизмов. **(**ср.:bootiickамер. жарг. льстить, подхалимничать, лизать пятки**,;** *he bootiicked anybody suspected of having money* он подлизывался к каждому, у кого, по его мнению, водились денежки; bootlickerп жарг. подхалим, льстец, подлиза).

Таким образом, многочисленный массив структурно-сложных глаголов-конверсивов, их словообразовательная ценность и стилистическая неограниченность свидетельствуют о том, что конверсия - наиболее характерный способ глаголообразования в современном английском языке, обладающий высокой продуктивностью и большим семантико-экспрессивным потенциалом. В ее широком использовании нельзя не усмотреть действия принципа экономии в языке, использования им своих внутренних резервов за счет совмещения в производном слове взаимоисключающих значений разных лексико-десигнативных категорий в одной и той же структуре.

Литература:

1. Виноградов В.В. Словообразование и его отношение к грамматике и лексикологии. // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
2. Жлуктенко Ю.А. О так называемых “сложных глаголах” типа stand up в современном английском языке. Вопросы языкознания, 1954, № 5, С.105-113
3. Кубрякова Е.С. Словообразование. // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972.
4. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. Ленинград, 1965.
5. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М., 1946.

Д.Н.Шахбанова

(Махачкала)

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ

Статья посвящена формированию регулятивных УУД при обучении написанию сочинений и имеет очень важное значение, так как обучение сочинению – это актуальный вопрос современности. В статье определены какие именно УУД необходимо выработать у первоклассников в процессе подготовки и проведения сочинений, дан примерный порядок работы над сочинением.

Ключевые слова: *Регулятивные УУД; развитие речи ;сочинение; сюжет; букварный период; деформированный текст.*

Работа по развитию речи учащихся в школе многогранна. Одно из ее направлений – написание сочинений разных видов.

Обучение сочинению – это актуальный вопрос современности. Посредством сочинений, учителю легче окунуться во внутренний мир ребенка, познать его.

Вопрос обучения сочинению затрагивает философскую тему воспитания маленького человека, будущего члена общества, личности.

Сочинение – это первые попытки ребенка выразить окружающий его мир во внутреннем своем отображении, высказывать свое отношение к каким-то проблемам. Сочинение заставляет ученика упорядочить свои мысли в соответствии с требованиями времени, учит красиво высказываться, кроме этого обогащает язык и учит грамотности.

Все сочинения в начальных классах как устные, так и письменные составляются по плану. От готовых планов в первый год обучения дети подводятся к коллективному составлению плана сочинения, а затем и к самостоятельной работе над ними. Что является важной целью в обучении выражения своих мыслей в разных видах сочинений.

К различным видам сочинений даются вопросы для подготовительной беседы. Основная задача этих вопросов – привести в систему впечатления и наблюдения детей, помочь им осознать свой жизненный опыт, определить отношение к тем фактам, которые составляют сюжет рассказа. Если сочинения проводятся по сюжетным

картинам или экранным пособиям, то даются вопросы для выяснения их содержания.

К каждому устному рассказу и письменному сочинению даются слова, к ним предлагаются синонимы, учащиеся их используют по-своему усмотрению.

За год обучения в 1-ом классе учащиеся приобретают первоначальный опыт связного изложения собственных мыслей, т.е. опыт работы над сочинением. Первые сочинения невелики по объему, основным источником для них является личный жизненный опыт. Это рассказы о событиях, развертывающихся во времени. В них описывается начало того или иного действия или события, его развитие и конец. Эти сочинения сюжетны, а потому считаются наиболее доступными для учащихся.

Для проведения сочинений в 1-ом классе не требуются специальные уроки. Сочинения являются составной частью уроков русского языка. Тематика сочинений подсказывается, а иногда и определяется содержанием читаемых произведений. В ходе работы над сочинением закрепляются те орфографические навыки и умения, которые получают учащиеся на уроках грамматики. Все сочинения выполняются под руководством учителя. Работа носит обучающий характер.

В процессе подготовки и проведения сочинений необходимо выработать у первоклассников такие УУД, как:

1. Умение коллективно составлять и под руководством учителя писать небольшие рассказы о своих играх, забавах, работе.
2. Умение излагать свои мысли по готовому плану, составленному в форме вопросов;
3. Умение строить простое предложение: правильно располагать в нем слова, видеть границы предложения;

4. Умение находить для выражения своих мыслей наиболее точные и выразительные слова.

Чтобы дети овладели этими умениями, необходима система упражнений, основанная на принципе постепенного наращивания трудностей. Поэтому письменным сочинениям в 1-ом классе предшествуют различные обучающие устные упражнения: составление упражнений, объединенных темой, восстановление деформированного текста по серии сюжетных картинок, устные ответы на вопросы, объединенные темой, составление предложений по сюжетным картинкам, устные рассказы по прочитанному, по аналогии с прочитанным. Выполняя эти упражнения, учащиеся под руководством учителя учатся излагать мысли в определенном порядке, последовательно. Подготовительная работа к сочинениям начинается в букварный период и проводится на протяжении всего учебного года.

Наиболее элементарными в системе обучающих упражнений являются устные ответы на вопросы, объеденные темой. Эта работа творческая, поскольку от учащихся требуется излагать собственные мысли на заданную тему. Порядок высказывания определяет учитель вопросами. Учащиеся же должны понять вопросы и правильно составить на них ответы в соответствии с темой высказывания. В качестве дидактического материала для этого вида упражнений можно взять демонстрационные картины по развитию речи и учебные диафильмы и диапозитивы.

В альбом демонстрационных картин по развитию речи в 1-ом классе включены картины предметные, сюжетные и пейзажные. Каждая из картин содержит материал, по которому можно составить ответы на вопросы, объеденные темой. Тематика демонстрационных картин тесно связана с материалом для чтения, данным в “Родной речи”, и работа с картиной поможет учащимся глубже понять и осознанно усвоить прочитанное. Вопросы учителя должны быть направлены не только на

раскрытие содержания картины, но и на ее осмысление, они должны будить мысль, приучать к самостоятельности суждений, подводить к выводам.

Но осмысление содержания картины – это лишь одна сторона дела. Не менее важна и другая – развитие речи учащихся. Составляя вопросы для анализа картины, учитель формирует их так, чтобы ответы на них не были односложными, чтобы учащиеся в ответах использовали новые для них слова и выражения, правильно определяли порядок слов в предложении. Помня, что подражание - один из эффективных путей развития речи, учитель ориентирует учащихся на использование словарного богатства того художественного произведения, содержание которого отражает картина, поощряет различные варианты ответов на вопросы, учит употреблять точные слова. По развитию устной речи первоклассникам можно предложить диафильмы и диапозитивы. Эти экранные пособия удобны тем, что учитель сам регламентирует время просмотра каждого кадр.

Одним из видов обучающих упражнений по развитию речи является составление предложений, объеденных темой, и запись их под руководством учителя. Материалом для этой работы могут служить иллюстрации к прочитанному и сюжетные картинки. Учитель обращает внимание детей на иллюстрации в букваре, а затем и в книге « Родная речь» и просит рассказать, что на них изображено. В ходе такой работы у учащихся вырабатывается умение точно подбирать слова, правильно строить предложения на заданную тему.

Наряду с этим учащиеся обучаются умению составлять предложения по нескольким картинкам, объеденным темой. Для этой цели используются сюжетные раздаточные картинки по развитию речи сюжетные картинки, данные в учебниках. Составление предложений по сюжетным картинкам приближает учащихся к связному рассказу, так как последовательность картинок серии отражает развитие сюжета.

Более сложным видом упражнений в связной речи являются устные рассказы. В 1-ом классе широко практикуются устные рассказы в связи с прочитанным. Такая работа по составлению устных рассказов помогает учащимся осознать, что содержание рассказа надо передавать последовательно, логично, правильно строить предложения, выбирать точные слова, т.е. подготавливает к письменным сочинениям.

Работа над письменным сочинением начинается с конца первого полугодия. Сочинения первоклассников – это коллективно составленные рассказы об играх, забавах, и, работая над ними, учащиеся учатся осмысливать свою деятельность. При подборе тематики сочинений следует исходить из интересов учащихся. При подготовке к первым детским сочинениям учителю следует продумать не только содержание и приемы, но и последовательность работы. Вот примерный порядок работы над сочинением:

1. Устное рассказывание по теме сочинения. Учитель дает возможность учащимся высказать свои личные впечатления по теме.

2. Чтение плана, записанного учителем на доске до урока, или коллективная работа над планом.

3. Составление ответов на каждый вопрос плана, коллективное обсуждение, запись на доске слов, необходимых для составления сочинения, предупреждение орфографических ошибок.

4. Связный рассказ по плану.

5. Запись сочинения с доски или под руководством учителя.

6. Проверка записанного.

В начале работы над сочинением учащимся предлагается внимательно прочесть предложение, записанное на доске; определить, сколько в нем слов; найти слова, трудные для написания, произнести их по слогам, найти слова на изучаемое правило. В ходе выполнения сочинения учитель оказывает индивидуальную помощь слабым учащимся. Он просматривает написанное, обращает внимание детей на

слова, в которых допущены ошибки, приучает обращаться с вопросами при затруднении. При такой подготовке большинство учащихся выполнят сочинения без ошибок.

После проверки работ учитель отводит несколько минут очередного урока на их анализ. Вначале дается общая оценка выполнения работы классом в целом, затем читаются одна – две лучшие работы, после чего разбираются типичные ошибки в написании слов, в построении предложений и всего текста. Предложения в исправленном виде читают несколько учащихся. А учащимся, допустившим ошибки, даются затем индивидуальные задания.

Литература:

1.Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г. Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли. – М., 2008.

2. Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А. и др. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М. Т. Баранова. – М., 2000.

3. Баранова С. В. Основные этапы работы над сочинением. / Нач. шк. – 2006. - №7.

4. Воробьёв В. И. , Тивикова С. К. Сочинение по картинам в начальных классах. – М., 2002.

Д.Н. Шахбанова

(Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Статья посвящена очень актуальной во все времена теме –занимательности на уроках русского языка в начальных классах. Очень важно в работе с различными занимательными заданиями организовать деятельность учащихся так, чтобы они чувствовали коммуникативную функцию языка. В статье дана схема использования занимательных заданий, которые могут быть использованы по выбору учителя как в классной, так и во внеклассной работе по русскому языку.

Ключевые слова: *занимательный материал; мотивированность; познавательная деятельность;игровые моменты; дидактическая игра.*

Использование многообразия занимательного материала в учебном процессе требует от учителя постоянного совершенствования собственных знаний, творческого подхода к предмету, умения органически включать соответствующие материалы в занятия по русскому языку.

Учителю в работе с учащимися всегда необходимо представить себе педагогическую ценность задания:

- воспитательное значение задания, его идейно-воспитательный потенциал и т.д.;
- его учебную цель;
- какие элементы лингвистического образования имеются в виду;
- необходимо ли это задание;
- почему выбрано именно такое содержание задания, интересно ли оно;
- сможет ли учащийся самостоятельно выполнить данное задание или ему должен помочь учитель (в чем?);
- место задания в учебном процессе (изучение нового, его закрепление, повторение, контроль знаний), как задание связано с предыдущей и последующей работой учащегося;
- соотношение задания со школьным учебником;
- что дает работа под заданием, циклом заданий для совершенствования практической подготовки учащегося.

Занимательные задания направлены на умственное развитие учащихся. Но одновременно они решают и идейно-воспитательные задачи. В ряде заданий задачи идейно-воспитательного плана непосредственно выявляются в их условии. Очень важно в работе с различными занимательными заданиями организовать деятельность учащихся так, чтобы они чувствовали коммуникативную функцию языка, даже при внешне формальных заданиях

понимали, что за формой, представленной в задании, находится содержание, форма существует в единстве с содержанием.

Для работы над занимательными заданиями, теми из них, которые содержат проблемные ситуации, полезно использовать следующую схему:

1. Принятие задания:

а) понимание каждого компонента задания, терминологии в нем;

б) общее понимание его смысла, разграничение известного и нового;

в) мотивированность в восприятии задания - для чего нужно его выполнение?

2. Процесс выполнения задания:

а) определение места задания в изучаемой области знаний;

б) раскрытие противоречия, несогласованности компонентов и т.п., которые лежат в основе его;

в) установление последовательности действий при выполнении задания;

г) составление ориентировочного плана его выполнения;

д) действия по этому плану.

3. Результат - ответ к заданию.

4. Анализ выполнения задания.

Занимательные задания могут быть использованы по выбору учителя как в классной, так и во внеклассной работе по русскому языку. Многие из них призваны помочь учителю в организации факультативов, проведении занятий в классах с углубленным изучением русского языка, организации семинарских занятий по данному предмету. Отметим, что часть заданий можно применять для повторения изученного.

Рассмотрим методику использования некоторых занимательных элементов на уроках русского языка.

Большое значение в активизации познавательной деятельности младшего школьника имеют игровые моменты, вносящие элемент занимательности в учебный процесс, помогающие снять усталость и напряжение на уроке.

Одним из известных видов грамматической игры является кроссворд, таящий в себе большие возможности для развития творческих способностей ребенка, тренировки памяти. На уроках кроссворды целесообразны не для проверки общей эрудиции учащихся, а для лучшего усвоения ими фактического материала.

Логические задания кроссвордов подбирают в соответствии с возрастными и психологическими особенностями учащихся.

Способов зашифровки много, однако наибольший интерес у учащихся младших классов вызывают слова, зашифрованные с помощью загадок, требующие от ребенка сообразительности, поэтической выдумки.

Работать с кроссвордами можно с первого класса. Первоначально, вводя кроссворды в свою практику, следует объяснить учащимся, как их нужно решать. Лучше всего сделать это сначала совместно со школьниками, а затем постепенно предоставлять ребятам большую самостоятельность.

Относительную трудность при использовании кроссвордов представляют их вычерчивания. Можно предварительно начертить кроссворд и написать пояснение на доске. Можно наложить на кроссворд просвечивающий лист бумаги и таким образом вписать ответ без предварительного вычерчивания.

Тематические кроссворды можно использовать как для фронтальной, так и для индивидуальной работы с учащимися.

Работа с пословицами развивает мышление учащихся, прививает любовь к родному языку, повышает культуру речи, способствует лучшему усвоению грамматики и более глубокому изучению литературы, обогащает учащихся народной мудростью.

Отбор пословиц определяется темой конкретного урока и его целями: образовательными, развивающими и воспитательными. Пословицы могут использоваться как дидактико-воспитательный материал на разных этапах урока русского языка: на этапе подготовки к изучению нового материала, на этапе творческой работы учащихся.

После выяснения смысла пословиц предлагается задание: списать и вставить пропущенные буквы.

Используется и такое задание: дается корень свет. Дети подбирают пословицы со словами, родственными с корнем свет. Учащиеся подбирают и пишут в тетради пословицы, например: Ученье свет, а неученье - тьма. Мир освещается солнцем, а человек - знанием.

Итак, систематическая работа над пословицей очень многое дает учащимся. Во-первых, они учатся собирать народные изречения, относить их к определенной теме, анализировать их смысл, понимать их обобщающий характер. Изучение пословиц обогащает речь учащихся, повышает их грамотность, способствует воспитанию эстетического вкуса.

Разнообразная работа с пословицами прививает учащимся любовь к устному народному творчеству, учит внимательно относиться к метким образным выражениям, интересоваться народной мудростью. Следует помнить, что пословицы воспитывают у учащихся чувство любви к стране, уважение к труду, чувства доброты, милосердия, чувство уважения к русскому народу, создавшему эти пословицы.

Эффективность дидактической игры находится в прямой зависимости от мастерства учителя, от его эмоционального отношения к течению игры, от заинтересованности к течению игры, от заинтересованности в ее результатах, от методической целесообразности проведения той или иной дидактической игры в обучении учащихся русской речи.

Литература:

1. Горецкий В.Г., Львов М.Р. Методика преподавания русского языка. -М., 2000.

2. Минский Е.М. От игры к знаниям-М., 1992.

3. Никитин Б.А. Развивающие игры- М., 1985

4. Шустина И.В. Кроссворды для школьников: Русский язык. -Ярославль: Академия развития, 1997.

Д.Н.Шахбанова

Г.А.Джаватова

(Махачкала)

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена очень актуальной теме - обучению монологической речи при направленном обучении русскому языку в начальной школе. Монологическая речь появляется при направленном обучении русскому языку в начальной школе. Уровень сформированности детской монологической речи определяется при помощи пересказа текста.Школьным педагогам и методистам важно определить принципы оперирования текстом для выработки эффективных способов обучения монологической речи.

Ключевые слова*: Монологическая речь; детская речь; речевая деятельностьлингвистические единицы; переформулирование; коммуникация.*

Обучение монологической речи является одной из сложных проблем в системе развития речи. Между тем именно уровень монологической речи свидетельствует о полноценности владения русским языком.

Задание учителя пересказать тот или иной текст является для ученика одним из факторов, побуждающих к монологической речи.

Монологическая речь – достаточно позднее приобретение в языковом развитии ребенка. Она появляется не столько в процесс усвоения языка, сколько при направленном обучении русскому языку в начальной школе. Традиционно уровень сформированности детской монологической речи оценивается при помощи пересказа некоего исходного текста. Сама процедура пересказа складывается из двух этапов: на первом усваивается содержание исходного текста, на втором выбираются адекватные, по мнению носителя, языковые средства для его воспроизведения, т. е. происходит переформулирование исходного текста.

Для лингвистов и исследователей детской речи обращение к монологическим пересказам немаловажно при обсуждении проблемы пассивного и творческого владения языком, а школьным педагогам и методистам важно определить принципы оперирования текстом для выработки эффективных способов обучения монологической речи.

Уровень монологической компетенции определяется по воспроизведенности эпизодов (фрагментов, секвенции) исходного текста. Чем полнее отражено содержание текста в пересказе, тем выше языковые компетенции, чем последовательные описаны картинки, тем сформированные ментальные процедуры. Переформулирование исходного текста предлагается считать показателем в продуктивности в детской речи, поскольку оно свидетельствует о способности ребенка продуцировать более абстрактные и сложные лингвистические единицы.

Исследование детской речи обычно ориентированы на развитии диалога – между матерью и ребенком, ребенком и матерью, между двумя детьми, т. е. ориентированы на исследование коммуникации между двумя партнерами. Инициативная индивидуальная речь (монолог) только-только входить в сферу интересов лингвистов. Но уже принято считать, что изучить особенности организации устной речи (устного дискурса) и построить «грамматику говорящего» можно, если проследить, как повествовательная структура исходного текста отражается в пересказе.

Такая посылка вполне объяснима. Монологическую речь принято определять как форму речи, образуемую в результате речевой деятельности, рассчитанной на пассивное и опосредованное восприятие. Для монолога, для явной и длительной речевой активности, для речевого развития ребенка нужен не только толчок, сколько информационный ввод, т. е. та информация, которая побудит желания высказываться. Исходные тексты, которые предлагаются и на уроках, и в лингвистических экспериментах для пересказа позволяют инициировать речевую активность и тем самым проследить компетенции в монологической речи.

В последние годы по монологическим пересказам детей (по набору картинок или исходному тексту) накоплен обширный материал. Критерием оценки языкового развития ребенка по рассказам, пусть в неявной форме, становится «подробность», а точнее, « количество воспроизведенного». Качество же воспроизведения отходит как бы на второй план.

Необходимо от детей требовать максимально близкое воспроизведение текста и требовать весьма часто, т.е. в ходе обучения. В обсуждение полученных материалов вторгается существенный фактор, как стратегия обучения. Это с одной стороны.

С другой стороны, рефлексия над собственными навыками оперирования с «чужим» текстом заставляет задуматься над тем, как именно мы оперируем с этим текстом. Часто ли нам, взрослым носителям языка, в реальной языковой практике приходится последовательно и близко к тексту воспроизводить объемные фрагменты «чужого» текста? Готовы ли мы оценивать свои языковые компетенции по тому, насколько точно мы что-то повторим? И это не праздная рефлексия – размышления на эту тему позволят ответить на важнейшие теоретические вопросы лингвистики и педагогики: кто такой компетентный носитель языка, кого считать таковым, какими навыками он должен обладать? Что считать сформированным языковым навыком?

При пересказе дети пользуются двумя разными стратегиями – репродуктивной и продуктивной. При репродуктивной стратегииисходный текст испытуемый воспроизводит «по памяти», зачастую усекает содержательно значимые фрагменты, практически не изменяет его языковые средства. Репродуктивная стратегия дает последовательное, линейное воспроизведение текста. Припродуктивной стратегииисиспытуемый производит компрессию текста, явно вычленяет личностно-существенные композиционные фрагменты, резко меняется репертуар используемых языковых средств. Продуктивная стратегия дает содержательно-условное воспроизведение исходного текста.

Представляется, что именно то, какой стратегии пользуется носитель языка при обращении текстом, и является показателем его языкового развития (его компетенции), свидетельствует об уровне сформированности языкового механизма.

Литература:

1. Методика преподавания русского языка в школе. Под ред. М.Т. Баранова. М, 2000.
2. Методика обучению чтению / Сост. Т.П.Сальникова. М, Сфера, 2001.-
3. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Просвещение, 1993.- 383с
4. Омарова З. Ш. некоторые аспекты изучения диалогической речи национальной школе. – Махачкала: Издано «ООО RizoPress», 2004. – 120 с.

Д.Н.Шахбанова,
А.А.Курбанова
(Махачкала)

ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ

Исследуемая в данной статье проблема обучения русскому языку в начальных классах дагестанской школы очень актуальна и большое прогрессивное значение имеет раннее обучение младших школьников на русском языке. Насущные вопросы преподавания русского языка в дагестанской начальной школе с учетом особенностей интерференции и транспозиции в русской речи учащихся-билингвов настоятельно требуют тщательной разработки всех методических приемов.

Ключевые слова*: *двуязычие; дети-билингвы; семантизация; интерференция; транспозиция; грамматический строй.

Одна из основных причин слабой подготовки многих дагестанских учащихся старших классов кроется в том, что в начальных классах они не овладели программным материалом на русском языке: у них плохо развита разговорная речь, так как не было достаточной речевой практики.

Вопрос о взаимодействии родного и второго (русского) языков на первоначальном этапе обучения в национальных сельских и городских школах Дагестана, куда дети приходят, владея в основном родным языком, в педагогическом плане достаточно изучен и исследован. В этих школах формирование двуязычия происходит при взаимодействии обоих языков, но первоначально превалирует роль родного языка, со знанием которого ученик

идет в школу. Родной язык на этом этапе является средством не только общения, но и познания, воспитания, развития мышления.

Большое прогрессивное значение имеет раннее обучение младших школьников на русском языке, в связи с чем возникает ряд вопросов, разрешение которых требует коллективной мысли ученых, учителей, всех работников народного образования.

При обучении детей-билингвов в начальных классах выделяются следующие задачи:

- прививать интерес к русскому языку, психологически готовить к дальнейшему изучению его в школе;
- приучать слух детей к звукам, словам русской речи, готовить речевой аппарат к правильному произношению этих звуков и слов;
- создавать у детей запас наиболее употребительных русских слов и фраз, вырабатывать умение пользоваться этим минимумом в разговорной речи;
- учить строить элементарные фразы на русском языке, употребляя слова в правильной грамматической форме;
- обучать русскому словесному ударению.

Для решения этих и подобных задач опытные педагоги и методисты национальных школ применяют свои методы и формы работы.

Как известно, в процессе обучения русскому языку постоянно приходится бороться с интерферирующим влиянием родного языка. Известно, что дети приходят в школу с неодинаковым знанием русского языка. И чем хуже знает младший школьник русский язык, тем чаще возникает необходимость обращаться к родному языку. Этот фактор одинаково остро ощущают и школьник, и учитель, хотя позиции у них разные: первый (школьник) вынужден прибегнуть к родному языку из-за незнания русского, а второй (учитель) — из-за необходимости установления коммуникативной связи с обучаемым (если, разумеется, учитель владеет родным языком обучения).

Учет особенностей родного языка - один из важнейших принципов методики преподавания русского языка в национальной школе. Использование родного языка в обучении русскому подразумевает обращение к родному языку в целях лучшего объяснения, понимания и запоминания определенных фактов русского языка. А это на деле обозначает сопоставление (теневое или открытое) факторов двух языков.

В использовании родного языка при обучении неродному главным критерием становится степень эффективности, достигаемой в процессе овладения новым языком: хороши все методы и приемы, которые способствуют скорейшему овладению языком, и, наоборот, следует отказаться от всего того, что распыляет энергию обучаемого, отвлекает его внимание на явления, не связанные с изучением языка.

В дагестанских школах часто встречаются классы со смешанным национальным составом учащихся. Постепенно у этой части учащихся владение русским языком выравнивается до определенного общего уровня благодаря особому вниманию, которое им уделяют учителя, индивидуальной помощи. Немаловажную роль играет и речевая среда: на русском языке ведется школьное обучение, общение вне школы, русский язык преобладает в печати, на радио, телевидении. Таким образом, сельские нерусские учащиеся, вливаясь в коллективы классов городских школ, становятся двуязычными. Успех зависит от учета особенностей их родных языков, от того, когда они поступили в школу.

В городских же школах, где нерусские дети в большинстве случаев обучаются вместе с детьми русскими и других национальностей, родной язык не может быть опорой при изучении русского, тем более что многие городские дети, поступая в школу, владеют им хуже, чем русским.

Для основной же массы городских нерусских школьников русский язык стал языком, которым они пользуются свободно и активно, на котором не только говорят, но и думают, мыслят лучше, чем на языке родителей.

Поэтому обучение их русскому языку мало чем отличается от обучения русских школьников.

Работая в классе с многонациональным составом учащихся, учитель русского языка встречается с факторами, одни из которых помогают учителю в его работе, другие, наоборот, тормозят эту работу.

Положительным фактором является прежде всего то, что обучение учащихся в таких классах, начиная с подготовительного, ведется на русском языке, т. е. учитель разговаривает со своими учениками на русском языке не только на уроках русского языка, но и на уроках по остальным предметам.
Во-вторых, в классе и на улице, во время работы, экскурсий, игр, вечеров представители разных национальностей общаются между собой на русском языке. Значит, в классах с многонациональным составом учащихся дети слышат русскую речь и сами говорят по-русски чаще, чем в обычных классах с однородным национальным составом. Таким образом создается определенная языковая среда, которая намного убыстряет процесс овладения учащимися русским языком.

Учителю, работающему в классах смешанного состава, приходится принимать во внимание и степень грамотности учащихся по родным языкам, поскольку навыки письма родного языка оказывают ощутимое влияние на усвоение правил второго языка. Естественно, влияние навыков письма родного языка на усвоение второго языка может быть как положительным, так и отрицательным в зависимости от сходства и различий звукобуквенных систем и грамматического строя обоих языков.

В обучении русскому языку учащихся смешанного национального состава серьезное значение имеет наличие в классе нескольких учащихся, хорошо владеющих русским языком. Подражая им, остальные дети учатся у них правильной русской речи. Кроме того, ученики, хорошо владеющие русским языком, используются в классе в качестве переводчиков.

Поэтому при комплектовании классов желательно, чтобы дети, хорошо владеющие русской речью, были равномерно распределены между параллельными классами.

Немаловажное значение имеет и порядок размещения учащихся в классе, т. е, кто с кем сидит за партой. Целесообразно, чтобы за одной партой сидели дети разных национальностей, с тем, чтобы они при необходимости общались друг с другом на русском языке.

Трудным и вместе с тем интересным этапом обучения русскому языку является добукварный период. Трудным этот период является потому, что здесь учителю приходится объяснять русские слова и выражения, почти не прибегая при этом к помощи родных языков учащихся.

Более рациональным и эффективным методом семантизации слов является метод наглядного показа предметов или их макетов, картин, действий, признаков, количеств и т. д.

Это, конечно, не значит, что учитель совсем не должен пользоваться переводом на родной язык. Слова, обозначающие отвлеченные понятия, которые трудно объяснить учащимся с помощью наглядного показа, а также слова, которые переводятся на дагестанские языки общедагестанскими словами (это в основном арабизмы и тюркизмы), целесообразно перевести на родные языки учащихся.

Насущные вопросы преподавания русского языка в дагестанской начальной школе с учетом особенностей интерференции и транспозиции в русской речи учащихся-билингвов настоятельно требуют тщательной разработки всех методических приемов, в том числе и разумного использования родного языка в обучении русскому.

Литература:

1. Магомедов Г.И. Учет особенностей родных языков в процессе обучения русскому языку. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1990.

2. Методика русского языка в дагестанской национальной школе (под ред. Магомедова Г.И.) - Махачкала, 2004.
3. Михайлов М.М. Когда и как обучать второму языку? -Ж.РЯНШ,№ 1, 1990.
4. Торубарова Л.В. Обучение детей-билингвов русскому языку. -Ж/НШ,№4,2005.

Д.Н. Шахбанова,

Г.А. Джаватова

(Махачкала)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена очень актуальной во все времена теме - проблеме повышения уровня грамотности учащихся. Систематически проводимая работа над ошибками имеет большое значение для повышения грамотности. В статье даны ценные методические рекомендации по работе над ошибками и по индивидуализации данной работы. Работа над ошибками более эффективна, если вооружить учащихся знаниями орфографических правил.

Ключевые слова: *Контрольный диктант; орфограмма; типичные ошибки; индивидуальные ошибки; учет ошибок; общие ошибки; настенная касса; работа над ошибки.*

Одной из главных задач, стоящих перед начальной школой, является формирование и развитие у младших школьников грамотности, так как именно в младших классах формируются первоначальные навыки орфографии, усваиваются элементарные сведения о фонетике, словообразовании и грамматике.

Необходимость изучения и дальнейшего совершенствования методов и приемов преодоления ошибок при обучении русскому языку

Диктанты занимают большое место в обучении орфографии и очень широко распространены в практике школ.

В школе, в качестве контрольно-обучающего, желательно использовать диктант с самопроверкой.

При проведении диктантов важно добиваться, чтобы учащийся не только безошибочно записывал диктуемое, но и умел объяснить правильность написанного, опираясь на изученные им правила.

В работе по усвоению правила должна соблюдаться постепенность в нарастании трудностей и усилении роли самостоятельности учащихся. Естественно, что эти требования касаются и объяснений, которыми сопровождается диктант. Объяснения, основывающиеся на применении правила и проводимые обычно перед письмом, в процессе письма или после написания, имеют огромное обучающее значение.

В начальной школе чаще всего проводится предупредительный диктант. *Предупредительный диктант* – это такой вид упражнения, при котором записывается текст, заранее проанализированный учащимися под руководством учителя. Задача такого диктанта состоит в том, чтобы ученик по возможности не делал ошибок, чтобы ошибки были предупреждены.

Предупреждение ошибок обеспечивается при этом диктанте грамматико-орфографическим разбором. Предупредительный диктант проводится по отдельным предложениям. Сначала разбирается, а затем записывается одно предложение, затем разбирается другое и т.д.

Когда дети овладеют этой формой работы, учитель диктует и вместе с ними разбирает сразу несколько предложений, а дети потом пишут их под диктовку. Наконец, учитель после разбора диктует весь текст, дети записывают его целиком под диктовку учителя.

Таким образом, степень внимательности, самостоятельности и сложности работы всё более и более увеличивается. Предупредительный диктант имеет большое обучающее и развивающее значение. Он развивает у детей привычку контролировать себя (самоконтроль), создает условия, близкие к самостоятельному письму: ученик идет от слухового образа и произношения к правилу и через него к зрительному его образу или написанию.

Выборочный диктант – это тот же предупредительный диктант, но при нем дети записывают не всё, что диктует учитель, а только те слова или словосочетания, которые в данный момент интересуют учителя и учеников.

Выборочный диктант экономит время: при нем можно записать больше нужных слов и предложений, чем при другом виде работы. А самое главное его преимущество – в том, что он требует внимательного, активного отношения к тексту, к письму.

Объяснительный диктант. При этом виде диктанта ошибки не предупреждаются, они лишь разбираются и исправляются по окончании диктанта. Однако при объяснительном диктанте перед письмом проводится повторение нужных правил орфографии. Это отличает объяснительный диктант от контрольного, при котором такого повторения не бывает. От контрольного диктанта он отличается и тем, что разбор и исправление написанного происходит непосредственно после проведения диктанта, что увеличивает его обучающий характер.

Комментированное письмо. Учитель диктует предложение, ученики пишут, причем в процессе письма один из учеников проговаривает слова по слогам и при встрече со словом, нуждающимся в разборе, разбирает (комментирует) его, объясняя его написание.

Все ученики либо сразу же пишут, либо одновременно с комментированием поднимают карточку, показывая учителю, как они написали бы это слово или как они его разобрали бы. При комментированном письме предупреждение ошибок происходит не перед письмом, как при предупредительном диктанте, а в процессе письма.

Такой прием направляет, регулирует процесс письма и развивает способность самоконтроля, что для формирования грамотного письма имеет большое значение.

Словарный диктант. При этом виде диктанта диктуются не предложения и не связный текст, а отдельные слова. Такими словами могут быть или так называемые словарные слова, т.е. слова с непроверяемыми написаниями, или

слова, хотя и подчиняющиеся правилам, но представляющие для учащихся известную трудность.

Словарные диктанты не требуют большого количества времени, всего 5-10 минут и имеют преимущественно обучающий характер. Полезен и такой вариант – «немой диктант». Учитель не произносит слов, а показывает соответствующий рисунок , а дети сразу же пишут. Немой диктант удобно проводить, если в классе имеется компьютер. На экране компьютера даются картинки и по ним составляются и записываются предложения.

Сущность *творческого диктанта* заключается в том, что учащиеся изменяют грамматические формы данных слов или заменяют одни слова другими.

Контрольный диктант занимает особое место среди всех диктантов. Он ставит целью выяснить уровень владения учащимися только что изученным правилом и ранее отработанным. Учитель читает вслух весь текст, выясняет, как дети поняли содержание. Затем объясняются непонятные слова и предложения. Диктовать следует четко и ясно.

Самодиктант или письмо по памяти развивает память и внимание детей, обогащает их активный словарь, способствует выработке орфографических навыков.

В процессе подготовки к самодиктанту учащиеся хорошо усваивают содержание текста, расширяют лексические значения слов, их сочетаемость, запоминают образцы предложений. Для самодиктанта могут быть использованы стихотворения, пословицы, поговорки, загадки, а также небольшие прозаические тексты.

Диктанты требуют от учащихся полной самостоятельности, они проводятся после усвоения учащимися соответствующего материала и дают возможность учителю проверить, как учащимися усвоен изученный материал, как сформированы навыки грамотного письма.

Литература:

1. Гранин, Бондаренко, Концевая. Секреты орфографии. - М., 1991.
2.Жедек П.С. Методика обучения орфографии / Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах // Под ред. М.С.Соловейчик. - М.: Просвещение. 1992.
3.Ильяшенко В.А. Формирование орфографической зоркости у первоклассников // Начальная школа. – 2000. - № 6.
4. Шашкова В.Р. Развитие орфографической зоркости учащихся // Начальная школа. – 2002. - № 8.

Щеликова Н.А.

(Махачкала)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ЧЕРЕЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ТЕКСТОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В статье определяются средства создания эмотивной тональности художественного текста на примере немецкоязычного рассказа Зигфрида Ленца «Die Nacht im Hotel»

Ключевые слова*: эмотивность, художественный текст, эмоциогенные знания, стилистические средства*

Изучение природы эмотивности художественного текста, которая, по сути связывает все знания, имеющиеся в данном тексте и эмоции как результаты восприятия этих знаний, продолжает оставаться предметом исследования многих ученых. Работы Кубряковой В.С., Демьякова В.З., Новикова Л.А., Шаховского В.И., Масловой В.А., Воробьева О.П. и др. указывают на такую особенность категории эмотивности, как ее ориентированность на текстовые компоненты разного ранга, «характеризующейся формальной, семантической лингвокогнитивной неоднородностью» [Гладьо 2000:3].

Эмотивный фон художественного текста определяется взаимодействием эмоционального самовыражения автора персонажей, а также читателя, ведь художественное изображение языковыми средствами мера чувств, эмоций, мысли, идей вызывает определенное эмоциональное состояние читателя.

По концепции Бабенко А.Г. существуют следующие типы эмотивных смыслов: диктальные чувства, приписываемые автором персонажу, существующие в тексте как объективные, и чувства, испытываемые автором, имеющие субъективную окраску- модальные. Переплетение же диктально-эмотивных и модально-эмотивных смыслов и составляет ядро эмотивного содержания художественного текста [Бабенко 2005:122].

Актуализация в тексте диктально-эмотивных и модально-эмотивных смыслов определяется как эмоциогенные знания, под которыми понимаются знания, способные вызвать определенную гамму эмоций адресата, которая в каждом конкретном случае является результатом активизации эмоциональных реакций адресата на отдельные текстовые элементы (знания о языке и знания в языке), формирования его эмоционального отношения к текстовой действительности (знания о мире) [Гладьо 2000:4].

Показателями эмотивности в тексте может быть любая лексика, включаемая в содержательную структуру текста, причем какие-то слова могут имеет весьма поверхностное представление об эмотивных смыслах. Показатели эмотивности являются собственно лингвистической основой для раскодирования семантического содержания художественного текста, они способствуют формированию эмоционального воздействия на читателя.

Проиллюстрируем показатели эмотивности на примере рассказа Зигфрида Ленца «Die Nacht im Hotel». Уже с первого предложения рассказа создается определенный эмоциональный настрой читателя, причем сигналами эмотивности выступают как лексические, так и грамматические средства: и морфология, и синтаксис и, конечно, стилистические средства и приемы.

Der Nachtportier strich mit seinen abgebissenen Fingerkuppen über eine Kladde, hob bedauernd die Schultern und drehte seinen Körper zur linken Seite, wobei sich der Stoff seiner Uniform gefährlich unter dem Arm spannte.

Главным сигналом воздействия на эмоциональное состояние читателя можно назвать слово *bedauernd*, усиленное эпитетом- *abgebissene Fingerkuppe_* придаточным, содержание которого и указывает на явно старую униформу портье, которая вот-вот могла лопнуть: *die Uniform gefährlich spannte.*

Эта эмоция какой-то неудачливости, напряжения подкреплена далее по тексту фрагментарными эмотивными символами, заключенными в говорящей фамилии героя «*Schwamm*» в словах *späte Stunde, ergebnislos, aus Vorsicht,fürchten* и др.

Читатель, который, благодаря морфологическому средству, а именно, употреблению в начале рассказа, в начальной позиции предложения существительного с определенным артиклем, стал как бы очевидцем происходящих событий, включенным в эти события, продолжает наблюдать за героем по фамилии Швамм, неуверенный характер которого интенсифицируется описательным фрагментом, с акцентированием внимания читателя, который уже напряжен (суггестия глагола spannen), на характерные действия героя: *unwillkürlich verlangsamte Schritte, hielt den Atem, tastete mit flacher Hand nach dem schalter hielt plötzlich inne, schlipfte unter die Decke*.

Напряженное ожидание возрастает, когда герой входит в номер. И далее следует текстовой фрагмент, закрепляющий восприятие читателем неуверенности, боязливости героя. Его нерешительности противопоставлена уверенность другого героя. Эмотивные смыслы реплик обоих героев противопоставляются употреблением лексических оппозиций: которые являются таковыми в этом тексте, характеризуя действия и состояние обоих героев: *erschrocken – energisch; ich-sie; dirigieren – gehorchen.*

И для читателя, который, как подчеркивалось выше, еще не совсем понимает суть происходящего, как в каком-то детективном фильме многое необъяснимо в действиях героев. Появляющиеся неоднократно в тексте слово *dunkel* является, на наш взгляд, проводником пока общетекстового

эмотивного смысла- некой неясности происходящего. И эта неясность усиливается следующим далее эмотивным диалогом, похожим на допрос, и заданное в первом предложении вначале текста напряжение читателя, который уже стал не наблюдателем, а даже действующим лицом. нарастает, как нарастает и неясность ситуации, в которой очутился читатель вместе со своим героем. Этот диалог - «допрос» подводит к эмотивно-характерологической доминанте внутреннего мира партнера Швамма по комнате.

И ключевым словом, символом является слово *Selbstmord* (самоубийство). Оно настолько неожиданно появляется в контексте, оно настолько не вписывается в диалог разговора, ни по его содержанию, ни по событиям описанным в тексте, ни по поведению героев. Но именно оно по ходу рассказа оппозиционирует утверждению, желанию жизни через введение небольшой побочной сюжетной линии Швамм-отец, Швамм- сын и, к счастью, сдается замечательному понятию «жизнь». И пусть это пока *verstört, benommen,mit Heulen, mit Kriechen,* но это уже жизнь, как для того, кому помогали, так и для того, кто помогал. – И это и есть концепт рассказа. И вся эмоциональная направленность его в том, чтобы подсказать читателю в каком эмоциональном ключе ему следует воспринимать содержательно - фактуальную информацию, через которую при помощи эксплицитных и имплицитных способов представления эмотивных смыслов раскрывался подтекст, явно рассчитанный на ответные эмоции читателя

Литература:

Бабенко Л.Г. Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», М., 2005

Гладьо С.В. Эмотивность художественного текста. Семантико-когнитивный аспект. Автореф…канд.фил.наук. Киев, 2000-220 с.

Lenz S. Die Nacht im Hotel Vorschläge-Literarische Texte- Bonn, 1990

Щеликова Н. А.
Абдулкадырова А. Р

(Махачкала)

К ПОНЯТИЮ ТЕКСТА КАК ИНФОРМАЦИОННОГО ЦЕЛОГО

В статье ставится проблема особенностей изложения словесного материала и систематизация подходов к различным формам словесной композиции в теоретической литературе.
Ключевые слова*:* *текст, композиционно-речевые формы, коммуникативная единица, формально-семантическая структура текста, когерентность, когезия, композиционная схема.*

Изучение текста с позиций коммуникативно-семантического подхода с учетом соотнесенности лингвистических и логико-содержательных аспектов представляет особый интерес для определения концептуально значимого смысла любого художественного текста, ведь «формы языкового воплощения структурных компонентов авторского замысла приобретают особую значимость в плане исследования материального и идеального языка» [Брандес 2004:71].

Особенности изложения словесного материала, определение конституирующих единиц текста, описание композиционных схем, в которые укладывается смысл текста, да и определение понятия «речевая форма», как и понятие «текст» являются объектом исследования многих ученых; хотя основные положения речевых форм были сформулированы В.В. Виноградовым еще в 20-х годах. [Виноградов 1980:167].

Проблема изучения речевых форм стала объектом и предметом исследования в работе М.П. Брандес, особенно при анализе структуры стиля художественного произведения. М.П. Брандес полагает, что речевые формы – это типовые формы, схемы повторяющихся формальных черт, являющиеся системами языковых объединений, отвлеченными от конкретных проявлений речи, однородными формами словесной композиции [Брандес 2004:74]. Здесь же автор отмечает также, что в системе композиции произведения речевые

формы совпадают с единицами композиции, и они называются композиционно-речевыми формами.

В отечественной теоретической литературе, описывая композиционно-речевые формы [КРФ], многие языковеды обращают внимание на то, что они представляют собой модальные единства, в которых все составляющие их предложения объединяются единым отношением говорящего (пишущего) к предмету высказывания [Зарубина 1981: 15]. В своей работе «Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение)» А. Нечаева рассматривает композиционно-речевые формы как структурный элемент композиции текста. Продолжая разрабатывать теорию композиции на основе обобщения накопленного отечественными языковедами материала, В.В. Одинцов рассматривал ее в качестве основы стилистики текста.

Так как проблемами исследования текста занимались представители разных наук и отсюда подходы к его определению разнятся. И, если с позиций лингвоцентрического подхода текст представляет собой комплекс функциональных свойств тех или иных единиц текста [Долинин 1989], то при учете текстоцентрического подхода текст рассматривается как структурно-семантическое целое [Золотова 1982, Гальперин 1981]. И соглашаясь, что текст идеальная высшая коммуникативная единица, тяготеющая к смысловой завершенности и законченности, конституирующий признаком которой является связность, проявляющаяся каждый раз в других параметрах, на разных уровнях текста и в разной совокупности связей [Кожевникова 1979:66], подчеркнём необходимость анализа их формально-семантической структуры, и подход к анализу структуры текста «как конфигурации его семантического пространства» [Лукин 1999:118].

Как указывалось выше, корреляции отбора формально-структурных признаков речевым стандартам мышления посвящены работы многих зарубежных лингвистов. В Германии исследованием обозначенной

проблематики занимались такие лингвисты как Г Ипсен, В. Кайзер, В. Порциг и др. Основой изучения проблем связного текста послужили также работы К. Боста „Der deutsche Satz. Die Satzverflechtung", „Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes" [Боост 1964:88]. В Дрездене сформировалась целая школа исследователей, возглавляемая М. Пфютце, который в частности считает, что строение текста, границы текста, членение его, присоединение предложений, строение предложений и т.д. могут рассматриваться под углом зрения текстовой синтагматики или текстовой прагматики [Пфютце 1978:112].

КРФ встречаются в разнообразных формах и проявлениях и образуют стилевую структуру. КРФ встречаются в разных стилях и жанрах, так как отражают наиболее общие философские понятия и категории (время, пространство, причинность) и наиболее общие закономерности движения мысли (соположение, следование, логическая связь).

Особенностью КРФ по В. Флейшеру и Г. Михелю является факт, что КРФ (в терминологии Флейшера и Михеля Darstellungsarten) выступают как относительно стабильные комбинации элементов-носителей структуры текста [Fleischer, Michel 1975: 277]. В зависимости от предметно-тематического содержания произведения, речевого жанра, стиля, индивидуальной манеры автора в словесных произведениях КРФ подвергаются сложным изменениям, что может дать новые ориентиры для более глубокого изучения речевых форм.

Итак, сущность речевой формы определяется структурным содержанием. Именно от содержания, его назначения, зависят выбор слов, форм, конструкция, порядок их расположения, их сочетание. Структура теста интерпретирует все языковые элементы и обеспечивает формально-смысловую законченность текста. И эти языковые средства создают стилистическую выразительность, смысловую когерентность, конституируют

логические единства, которые и группируются в композиционную схему, на основе которой существует текст.

Литература:

1 Брандес М.П. «Стилистика текста» М., 2004. - 416с. Учебник. — 3-е изд.

2 Виноградов В.В. «О языке художественной прозы» М., 1980. – 360с.

3 Гальперин И.Р. «Текст как объект лингвистического исследования». М.,1981. - 138 с.

4 Долинин К.А. «Интерпретация текста» Фр. яз. М., 1989. - 288 с.

5 Зарубина Н.Д. «Текст: лингвистический и методический аспекты» М.,1981г. -112с.

6 Золотова Г.А. «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса». М.,1982.-368 с.

7 Кожевникова К. В. «Об аспектах связности в тексте как целом». М.,1979. -198с.

8 Лукин В.А. «Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализ» М., 1999.-192с.

9 Пфютце М. «Лингвистика и грамматика текста» М., 1978.-323с.

10 Fleischer W., Michel G. «Stilistik der deutschen Gegenwartssprache» Leipzi.,1975.-394с.

11 Boost K. «Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes» Beerlin,1964.-88с.

Щеликова Н. А.

Омарова М. Г.

(Махачкала)

«Публицистичность» лексики немецкоязычных СМИ

В статье на немецкоязычном материале определяются особенности публицистических текстов.

Ключевые слова: *публицистика, экспрессия и стандарт, оценочная лексика, функции воздействия и информирования.*

Деятельность массовой коммуникации как сформировавшегося вида социальной деятельности привлекала и привлекает внимание ученых различных сфер науки: лингвистики, психологии, информатики, теории коммуникации, социологии, журналистики и др. И это не случайно, ведь масс-медиа – это способ формирования тех или иных отношений в обществе.

И, если массовая коммуникация определяется как процесс распространения информации (через печать, радио, телевиденье, кино, звукозапись, видеозапись)на численно большие рассредоточенные аудитории с целью утверждения духовных ценностей и оказание идеологического, политического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей[Василик, 2003:433], то следует особо подчеркнуть, что СМИ – это мощная сила воздействия на сознание людей, это способ самого оперативного донесения информации в самые разные уголки мира с целью убеждения адресатов, формирования их мировоззрения в определенном плане. И не случайно в рамках именно воздействия на адресата ученые говорят об основных трех социально значимых движениях массовой коммуникации: информационной, регулирующей и культурно - политической [Василик, 2003:53].

Широкие возможности СМИ вызывают необходимость изучения механизмов их функционирования, эффективности их воздействия на адресатов и путей достижения этой эффективности. А эффективность – это трансформирование мировоззрения общества в том или ином направлении, это изменение его общественной активности под воздействием социальной информации. А основными проблемами и явлениями текущей жизни общества занимается публицистика.

Понятие публицистического стиля складывается из языка газеты, общественно - политических журналов, выступлений и бесед и тд., содержащих общественно – политическую информацию. Сюда относятся массовые популярные политические тексты, воздействующие на актуальные общественно – политические процессы оперативным документальным отображением, основанным на их идейно - политическом осмыслении, на выраженной оценке.

Газетно-журнальная публицистика определяется в научной литературе как сложное явление как из-за неоднородности ее задач, условий общения,

так и из-за особенностей ее экстралингвистической основы. И основной стилистический принцип организации языка в публицистике – это единство экспрессии и стандарта, а отсюда и штампа. В частности, В. Г. Костомаров, рассматривая стилевую сторону языка этого стиля как целостную совокупность стилистическо-функциональных явлений, выделяет его единый конструктивный принцип - диалектическое объединение экспрессии и стандарта, понимаемых в широком смысле слова как оценочные и интелектуализированные начала в противопоставлении друг другу [Костомаров 1971: 89].

М. П. Брандес, исследуя публицистический стиль, в свою очередь, подчеркивает, что указанные признаки соотносятся с взаимодействием двух ведущих функций газеты: информативной и воздействующей, которые неравномерно распределяются по газетному жанру и находятся в соответствии с двойственной природой газеты, призванной как информировать, так и убеждать, воздействовать [Брандес 1990: 85].

Необыкновенно широкий спектр тематики публицистики, с одной стороны, и стремление быть в центре общественного внимания, с другой, формируют круг языковых единиц, которые как бы несут в себе печать «газетности»;

Проиллюстрируем данные положения материалом из немецкой газеты «Deutsche Welle».

Естественно, в первую очередь это слова и словосочетания, отражающие тему политики:

Die Fraktion, die Koalition, den Kandidaten, der Führer, der Gesetzentwurf, die Demokraten, die Opposition, der Föderalismus, der Konservatismus, die Radikalen, die Wahlkampagne, die parlamentarischen Zuhören, die belebte Diskussion, die zweite Runde, der trennscharfen Stab, das Rating der Politikers,

das Unterhaus, das Vertrauen der Wähler, die Abgeordnetenanfrage, die parlamentarische Untersuchung, das öffentliche Einverständnis.

z. B. Donald Trump wird Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika. Der umstrittene Republikaner gewann überraschend und entgegen den allermeisten Umfragen die Wahl. Hillary Clinton räumte ihre Niederlage in einem Telefonat mit Trump ein. Sie verzichtete in der Nacht auf eine Rede. Ihre politische Karriere dürfte damit zuende sein. Der Milliardär Trump wird am 20. Januar als der 45. Präsident in das Weiße Haus einziehen. Die Wahlnacht war über Stunden eine extreme Zitterpartie.

Тексты экономического характера также соотносят к особенной лексики публицистического стиля. В подобных текстах часто встречаются такие слова, как:

Das Budget, die Investition, die Inflation, die Auktion, das Schiedsgericht, das Audit, den Rohstoff, die Lizenzierung, der Bankrott, der Monopolismus, die Aktiengesellschaft, die natürlichen Monopole, der Arbeitsmarkt, die Zollgebühren, der Kurs der Aktien.

z. B. Mit diesem Sprachkurs für Wirtschaftsdeutsch lernt ihr zahlreiche Wortfelder und Redewendungen rund um Handel, Finanzen, Marketing und Verträge. Der Kurs gibt Einblick in die deutsche Unternehmenskultur und schult die interkulturelle Kompetenz.

Если мы встречаем такие часто употребляемые обороты как -

die Variabilität der Bildung, die staatliche Unterstützung, das Gehalt der Lehrer, die fernbetätige Bildung, das Ausladen des Schulprogramms, der Austausch von den Studenten, das Abkommen über die wissenschaftliche Zusammenarbeit, die Informatisierung der Bildung;

die obligatorische medizinische Versicherung, die medizinische Police, der Ermäßigung auf die Medikamente, das diagnostische Zentrum;

die Lebenshaltungskosten, die Kinderunterstützungen, konsum-, der Korb, der Lebensstandard, die Anrechnung der Rente, der arbeitende Rentner.

То речь идет об образовании, здравоохранении, социальной защите.

z. B. In Deutschland gibt es viele Studienabbrecher. Manche stellen fest, dass sie das Falsche studieren, andere schaffen die Prüfungen nicht. Deshalb beginnen sie eine Ausbildung.

Gouverneur Andrew Cuomo erklärte jetzt, wer aus Westafrika zurückkehre und dort Kontakt mit Ebola-Kranken gehabt habe, jedoch keine Symptome zeige, dürfe die Quarantäne zu Hause statt im Krankenhaus ableisten. Gesundheitsexperten würden sich in den drei vorgeschriebenen Isolationswochen täglich um die Betroffenen kümmern.

Публицистические тексты общественного порядка передаются словами или словосочетаниями:

Der Kampf mit der Kriminalität, der Schutz der Rechte der Bürger, den Ereignisort, die Prüfung, die Gerichtsverhandlung, die Meldeverpflichtung, den Kampf mit dem illegalen Umlauf der Drogen.

z. B. Zum zweiten Mal haben Experten den Alternativen Drogen- und Suchtbericht vorgestellt. Die Bundesregierung kommt darin nicht gut weg: Viele Ankündigungen, aber keine Ergebnisse.

Высокая частота употребления слова:

Der Orkan, den Taifun, das Erdbeben, die Überschwemmung, die Geiselnahme, den Terrorakt, die Schießerei in der Wache, der Zusammenstoß des Autos mit dem Zug, die Rettungsoperation, die Brandbekämpfung, die Ökokatastrophe -

свидетельствует о внимании авторов к информации о происшествиях, стихийных бедствиях, авариях.

z. B. Das vergangene Jahr wurde zu einem der teuersten für die Versicherungswirtschaft seit 1980. Vor allem Stürme, Unwetter und Überschwemmungen verursachten 2010 außergewöhnlich hohe Schäden.

Военная корреспонденция содержит слова:

Der Kämpfer, der Sprengstoff, die Sprengmine, das Verminen, der Scharfschütze, боестолкновение, der Beschuss, die Bombardierung, der

Kampfabflug, die schwere Verwundung, Opfers unter der friedlichen Bevölkerung, die Zerstörung der Wohnhäuser.

z. B. Das Bundeskabinett hat die deutsche Beteiligung an AWACS-Aufklärungsflügen über Syrien und dem Irak beschlossen. Wenn auch der Bundestag zustimmt, kann die Mission in wenigen Wochen beginnen. Militärisch ergibt sie Sinn, aber die NATO wird damit offiziell Kriegspartei.

Международную корреспонденцию легко отличить по следующим словам и сочетаниям:

Die Verhandlungen nach der friedlichen Regelung, der offizielle Besuch, die vielseitigen Konsultationen, die weltweite Gesellschaft, die gespannte Lage, die strategische Partnerschaft, die europäische Integration, die Friedenskräfte, die territoriale Integrität, die globalen Probleme.

z. B. Das historische Treffen zwischen Chinas Präsident Xi Jinping und Taiwans Staatschef Ma Ying Jeou sei für Samstag in Singapur geplant, bestätigte die amtliche chinesische Nachrichtenagentur Xinhua. Es gehe darum, den Frieden und den Status quo zu festigen, hieß es in Taipeh. Es sei nicht vorgesehen, Abkommen zu unterzeichnen oder gemeinsame Erklärungen abzugeben.

Но стоит заметить, что подобная лексика только лишь в публицистическом стиле приобретает особую функцию. Функция ее заключена в создании реальной картины событий и передача адресату впечатлений журналиста об этих событиях и отношение к ним, при этом характерно использование оценочной лексики, которая придает особую эмоциональную окраску словам, например:

Die positiven Veränderungen, den energischen Start, die verantwortungslose Erklärung, die feste Position, подковёрная der Kampf, den Durchbruch auf den Verhandlungen, die schmutzigen trennscharfen Technologien, die gräßliche Mordtat, die schändlichen Ausdenken, die beeindruckende Schau, die schwerste Krise, die nicht erfahrene Überschwemmung, das wahnsinnige Abenteuer, den frechen Überfall, die politische Vorstellung, die engagierte Presse, die

galoppierende Inflation, den kasernierten Kommunismus, die ideologische Planierraupe, die moralische Cholera.

Перечисленная выше лексика употребляется и в других стилях речи, но отличие публицистического слова заключается в большой роли в нем эмоционального, приобретающего в рамках газетно-публицистического стиля оценочный характер. Публицистика - это литература по общественно-политическим вопросам современности.

Учитывая, что газетно-публицистический стиль выполняет функции воздействия и сообщения (информирования), то по самой своей сути, публицистика призвана активно вмешиваться в жизнь, формировать общественное мнение.

Литература:

1. Брандес М.П. «Стилистика немецкого языка» - М., 1995. 282 с.
2. Григорьева О. Н. «Публицистический стиль в системе функциональных разновидностей языка \\ язык – средство массовой информации; уч. пособие. – М., 2008. 313 с.
3. Костомаров В.Г. «Языковые средства газетно – публицистического стиля» - М., 1971. 74с.

Интернет ресурсы:

1 http://www.dw.com/de/04112015-langsam-gesprochene-nachrichten/a-18825175

2 http://www.translate.ru/

Юсупова Н.,

Бахмудова А.Ш.

(Махачкала)

СОЗДАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОКРУЖЕНИИ

В данной статье рассматривается процесс внедрения искусственной иноязычной среды в изучение иностранного языка. Владение иностранными языками в современном мире является необходимым условием профессионального и личностного развития. Именно поэтому использование иноязычного окружения при изучении языка важно для приобретения людьми чувства уверенности при функционировании в иноязычной среде.

Ключевые слова: *искусственное окружение, иноязычная среда, аутентичность, аудирование, видеоматериал, ролевая игра.*

Использование иноязычного окружения на занятиях по иностранному языку важно для приобретения студентами чувства уверенности при функционировании в иноязычной среде. При отсутствии полного иноязычного окружения создается нечто похожее и близкое к нему, так называемое относительное (или искусственное) иноязычное окружение.

Условиями создания искусственного иноязычного окружения на занятиях выступают:

а) минимум родной речи со стороны, как преподавателя, так и обучающихся (родная речь используется только в случае крайней необходимости);

Ввиду того, что на занятиях по иностранному языку обучающиеся чаще всего слышат речь, в основном, только своего преподавателя, то она должна быть образцовой в языковом отношении и доступной для восприятия и понимания.

Важно также, чтобы на занятиях по иностранному языку была создана естественная обстановка, способствующая эффективному и качественному обучению этому предмету.

б) упражнения в разговоре обучающихся на иностранном языке на заданную или свободную тему без права перехода на родную речь;

в) проведение на иностранном языке различных учебных и деловых игр;

д) участие в самодеятельности на иностранном языке и т.д

Некоторые виды упражнений и игр:

Драматизация - представление в виде сцен - считается легким видом иноязычного общения обучающихся, так как тема и сюжет задаются заранее, остается лишь воплотить это в акт речи.

Скетч - это подготовленная заранее сцена по заданной проблемной ситуации с указанием персонажей, их социального статуса и ролевого поведения.

Ролевая игра это свободный и спонтанный речевого процесса персонажей. Ролевая игра может изображать любой коммуникативный акт, например знакомство, поздравление, ситуацию в магазине и т.д.)

Также возможно такое же создание искусственного иноязычного окружения, которое подразумевает:

а) разговор обучающихся на интересующие их темы только на иностранном языке, например, во время перерывов, в кафе, в транспорте, дома и т.д.;

б) прослушивание подкастов или аудиокниг на иностранном языке (как дома, так и на улице, в транспорте);

в) просмотр телепередач, видео и кинофильмов на иностранном языке;

г) прослушивание и исполнение песен в сопровождении музыки на иностранном языке;

д) чтение книг и статей на иностранном языке;

е) изучение культуры страны изучаемого языка.

Достичь временного иноязычного окружения в своей стране можно путем посещения иностранных выставок и общения с носителями языка, представляющих свою страну на этих выставках; слушания лекций на изучаемом языке, читаемых носителями языка

В условиях создания искусственной иноязычной среды большая роль уделяется аутентичности учебного материала - учебников и учебных пособий, теле- и радиопрограмм на иностранном языке, аудиофильмов и прессы, т.е. полному соответствию учебного материала всем реалиям страны изучаемого языка. Данная стратегия обучения иностранному языку предполагает реальное погружение студентов в аутентичную языковую среду. [Дмитренко 2009:72]

При неспособности обучающегося воспринимать аутентичную речь можно порекомендовать ему некоторую тренировку, которая способствует выработке понимания иноязычной речи, а именно: слушание иноязычной речи в различных темпах - в медленном темпе речи, а затем слушание этой же речи в естественно быстром темпе (упражнения, одной и той же речи на иностранном языке, записанные на диктофон в разных темпах имеются сегодня в свободном доступе в сети Интернет.)

Таким образом, создание искусственной языковой среды позволяет максимально приблизиться по своим параметрам к условиям полного языкового окружения. Людям легче преодолеть языковой барьер при разговоре с носителями языка. При этом повышается значимость изучения иностранного языка.

Литература:

1. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в ВУЗе. М., 2009.
2. Елухина И.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. М., 1996. N.4. С.25.

Якумова С.Г.,

Юнусова Л.К.

(Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН ЦВЕТА В ПРОЗЕ А.КРИСТИ

В статье речь идет об особенностях функционирования имен прилагательных цветообозначения в художественном тексте. Сопоставление дефиниций показало, что большинство - это «изобразительные» толкования, указывающие на объект, обладающий данным цветом.

Ключевые слова*:* *цветообозначение, аллоним, синтаксическая комбинаторика, цепочка*

Феномен цвета — предмет изучения многих фундаментальных наук и составляющая многих искусств. Цвет изучался не только физиками, но и психологами, лингвистами.

Цвет —это не универсальное человеческое понятие. Во многих языках нет ни заимствованного, ни собственного понятия «цвет».

В каждом языке существует определенная система цветообозначения, имеющая как общие с другими языками признаки, так и различительные черты.

История изучения феномена цвета насчитывает много столетий. Вопрос о сущности и значении цвета, а также его влиянии на человека, интересовал ученых начиная с Платона. Изучению цветообозначений посвящено очень много трудов отечественных и зарубежных лингвистов. Цветообозначения— это область лексики, которую очень легко выделить. Существует большое количество терминов, используемых различными авторами для обозначения имен цвета: имена цвета (Фрумкина), цветонаименования (Василевич), цветообозачение, цветопись (Бахилилна). Группа имен цвета в большинстве своем включает в себя прилагательные цветообозначения. Поэтому объектом исследования в данном докладе являются десять прилагательных, обозначающих основные цвета в английском языке: white, black, grey, red, blue, green, brown, yellow, pink, purple. Исследование ИЦ претворяется кратким обзором специальной литературы.

Лингвисты,занимавшиеся этой темой, отмечают, что природа цвета неизменна, однако цвета различно отражаются в сознании людей и соответственно в языковом выражении, поскольку они проявляют по-разному в зависимости от многих субъективных и объективных факторов [2,129]. По современным представлениям число оттенков цвета, различаемых человеком превышает десятки тысяч [Фрумкина: 25]. Поэтому многие исследователи считают нереальным получить исчерпывающий перечень слов — цветообозначений. Некоторые английские специальные словари содержат до пяти тысяч наименований. Авторы словаря A Dictionary of Colour, изданного в 1930г. в Нью-Йорке, приводя около четырех тысяч наименований, замечают, что подавляющее их большинство «излишни и

непонятны»; для практического владения английским языком вполне достаточно 80 слов (выделенных в отдельную таблицу) [3,10]. Было отмечено, что не все слова употребительны в равной степени. По некоторым подсчетам на долю 20 слов приходится более 80% всех случаев появления цветообозначений в русском языке. В английском языке 92% приходится всего на 12 слов.

В монографии Р. М. Фрумкиной проводится психолингвистическое исследование семантических отношений между словами-цветообозначаниями. Группе лиц (15 человек, лингвистов), было предложено записать все ИЦ, которые они смогут припомнить в течение 15 минут. Был составлен список из 110 слов - ИЦ, где 12— это имена «основных» цветов [Фрумкина: 40].

Однои из ключевых работ в области изучения вопросов и проблем лингвистики цвета является исследование Б. Берлина и П. Кэя «Основные цветообозначения. Универсальность и эволюция» (1969). Американским лингвистам удалось определить число цветообозначений и последовательность их возникновения в различных языках. Основными цветами, согласно результатам социологического опроса, являются три ахроматических цвета (белый, черный, серый) и восемь хроматических (красный, желтый, зеленый, синий, коричневый, оранжевый, розовый, фиолетовый). Исследовав 98 языков, ученые пришли к выводу, что одиннадцать основных цветов кодируются в истории любого языка в фиксированном порядке, а стадии появления слов, обозначающих цвет, представляют собой ступени лингвистической эволюции языков и развития абстрактного мышления у носителей этих языков.

Исследование ИЦ в настоящем докладе проводится в четыре этапа: дефиниционное описание ИЦ, анализ их синтаксической и семантической комбинаторики и определение их словообразовательного потенциала.

Дефиниционный анализ производится на основе интернет- словаря Oxford Learner’s Dictionaries[9].

black—having the very darkest colour, like coal or the sky at night;

white—having the colour of fresh snow or of milk;

green—having the colour of grass or the leaves of most plants and trees;

blue— having the colour of a clear sky or the sea/ocean on a clear day;

pink—pale red in colour

Наличие слова colour в дефинициях прилагательных доказывает их принадлежность к одной семантической группе. В данном словаре используют «изобразительные толкования», указывающие на типичный объект обладающий данным цветом:

grey—having the colour of smoke or ashes;

red—having the colour of blood or fire;

brown—having the colour of earth or coffee;

yellow—having the colour of lemons or butter;

В таких определениях отражается наивная картина мира, поэтому они представляются наиболее адекватными для рядовых носителей языка.

В таких определениях отражается наивное понятие о вещи, наивная картина мира. Но они представляются более адекватными и понятными рядовым носителям языка, чем, например определение розового как «карсного высокой степени яркости и слабой насыщенности» (Berlin 1969: 16). Поэтому научное толкование не должно противоречитьнаивному понятию о вещи, лексикографическое описание должно отражать наивную картину мира

Для каждого класса слов характерны свои типы такой сочетаемости. И.Б. Долинина, считает «центральной проблемой синтаксиса - проблему упорядочения и классификации наблюдаемого многообразия синтаксических моделей».

Анализ синтаксической комбинаторики ЦО в прозе А. Кристи выявил следующие модели сочетаемости: AN, NA, VA, AasN, VprpA. Наиболее употребительной является модель AN, отмеченная в 49 из 80 предложений (black head, white moustache, blue eyes, grey eyes, blue leather, blue lips).

H: Somebody certainly stole the blue envelope(A: 124).

The black rocks, the smooth yellow sand (D: 108).

A white dint showed in Philip Lombard's nostrils (D: 252).

Гораздо более низкие показатели частотности характерны для других моделей. Модель VA отмечена в 20 предложениях, из которых в большинстве примеров (9 предложений) ИЦ употребляются в постпозиции к глаголу to be:

His hair was dark, but his eyes were blue and shifty, seldom meeting a glance squarely (A 1980: 159).

Ralph Paton's boots were black, not brown (A 1980: 135).

Кроме глагола to be в собранном языковом материале представлены и другие глаголы-связки seem, go, turn, look:

Blore went purple (D: 86).

His face contorted, turned purple (D : 86).

Остальные модели сочетаемости представлены в единичных примерах:

AasN: Her eyes are blue — blue as the waters of a Norwegian for, and her skin is clean and roses (A: 38).

VprpA:

She was in black and she sat nervously twisting her hands together (A 1980: 66).

But she has only been in my study once since the murder, and then she was dressed in black and didn't wear blue earrings (C 2008: 71).

NA: He appeared impetuously in the doorway, then stopped dead, his face very white (A: 51).

Rogers, his face white, his hands shaking, murmured: «Yes, sir» (A: 60).

Большинство ИЦ употребляются в минимальной синтагме (blue eyes, black hair, a black bag, blue ink, red scarf, yellow sand, white dint, grey eyes), но есть и примеры с множественными определениями. Анализ фактического материала показал, что ИЦ могут употребляться в многочленной «цепочке» препозитивных определений, выраженных различными разрядами слов. Наряду с ИЦ в такой «цепочке» могут быть представлены прилагательные:

He was staring like a man turned to stone at a long blue envelope (A 1980: 46)

«You don’t use your little grey cells», he remarked dryly(A 1980: 122).,

причастие II:

He liked the burnished black head with its neat waves of hair, and her eyes — cool, impersonal and grey (A 1980: 7).,

существительное в притяжательном падеже:

Flora’s blue eyes opened very wide (A 1980: 66).

Как правило, такая «цепочка» включает три определения, выраженных личным местоимением, прилагательным и ЦО, причем ЦО в большинстве примеров занимает контактную с существительным позицию, т.е. замыкает «цепочку» определений:

She came through the glass door, pulled her little yellow hat and said, «Is Dennis about?» (C 2008: 4).

His great white mustache trembling as he spoke (B 2006:4).

ИЦ может занимать позицию первого определения, в этом случае за ним следует прилагательное, обозначающее материал:

She was wrapped in a pale pink silk kimono(A 1980: 56).

The heavy blue velvet curtains were drawn in front of it, but the window itself was open at the top (A 1980: 42).

The last was an allusion to my black leather bag, which I had laid down on the oak chest (B 2006: 36).

В собранном языковом материале представлены четырехчленные «цепочки» определений, одним из которых является ИЦ:

The sea— its deep warm blue mornings spent lying out on the sands… (D 2008: 13).

She has small pale flinty blue eyes of her always remain coldly speculative (A 1980: 39).

При множественности определений ИЦ занимает, как правило, крайнюю правую правую позицию непосредственно перед существительным. В этом проявляется общая закономерность — помещать субъективный признак,

особенно оценочного характера, ранее объективного признака, выраженного ИЦ (Юнусова 2003: 97).

Контекстуальный анализ предполагает также определение широты семантической сочетаемости ИЦ. Исследование сочетаемости прилагательных ЦО проводится на основе классификации семантических разрядов существительных И. В. Арнольд, включающей восемь групп:

N pers. - название лица;

N z. - название животных, птиц, рыб, а также фантастических существ;

N coll. - групповые собирательные существительные;

N mult. - чисто собирательные существительные, которые называют всю совокупность лиц, соответствующих какой - то характеристике;

N unit. - единицы измерения или близкие им слова;

N obj. - предметные существительные;

N abstr. - абстрактные существительные;

N mat. - названия материалов (Арнольд 1991: 68).

Анализ собранного материала показал, что ИЦ комбинируются со всеми семантическими разрядами существительных:

1. N abstr. (абстрактные существительные): perjury, morning, ghost.

The sea— its deep warm blue mornings spent lying out on the sands… (D 2008: 13).

2. N obj. (предметные существительные): cap, dint, rock, kimono, curtains, hat, moustache, teeth, bag, envelope, cell, house,crest, notebook, book, earring, eye, hair, window, dress, scarf, boots, cheek, nose.

Somebody certainly stole the blue envelope (A: 124).

There was, for instance, the question of the black boots (A: 125).

3. N mat. (существительные обозначающие названия материалов): ink, stone, wool, marble, leather.

The chairs were big and covered in dark blue leather. (A: 41).

As I stood up, I noticed a shiny brown stone lying on the ground.(C: 23).

4. Nz. (существительные обозначающие названия животных, птиц, рыб, а также фантастических существ): horse, dog.

The wind is quite strong and there are white horses on the sea (A: 177).

At the northward corner of the square a little white dog ran out of the Pharmaceutical society's offices…(B: 146).

5. N pers. (существительные, обозначающие название лица): sportsman, conductor, brother.

Our black brothers — our black brothers (D: 137).

At the station M. Bouc was greeted with respectful empressement by the brown-uniformed Wagon Lit conductor (B: 14).

В собранном языковом материале встречаются случаи сочетаемости прилагательных ЦО, связанных с описанием внешности человека (moustache, eyes, hair, cheeks, nose, face, teeth, lips, head) и с существительными, обозначающими предметы одежды (hat, shoe, dress, scarf, cap, kimono, boots).

Приведем примеры:

And then they saw her face — suffused with blood, with blue lips and staring eyes (D: 245).

His grey hair was clipped close and he had neatly trimmed white moustache (D: 33).

В ходе исследования было выявлено, что ЦО используются для обозначения эмоционального состояния, отношения субъекта к какой - либо ситуации. Автор в своих работах использует следующие ЦО: pink, red, grey, white, purple.

His face is purple and confused (D: 115).

He appeared impetuously in the doorway, then stopped dead, his face very white (A: 51).

Контекстуальный анализ выявил функционирование ИЦ с одинаковыми аллонимами (модификаторами, в терминологии Василевича). Поскольку появление того или иного аллонима (слово - уточнитель) предопределено семантикой, сопровождаемого слова, логично

предположить, что слова связанные семантической близостью, должны сопровождаться в тексте с одинаковыми аллонимами.. К числу аллонимов, регулярно сопровождающих ИЦ в речи, относятся слова dark, very, bright, deep, pale, really, little, rather.

She was wrapped in a pale pink silk kimono (A: 56).

The chairs were big and covered in dark blue leather (A: 41).

Также в материале был отмечен пример, где автор использует два аллонима, для усиления уточнения:

She had brown hair, and very deep grey eyes (C: 9).

В материале представлены сложные ЦО, состоящие из основ прилагательных. Такие двусоставные прилагательные построены по модели « цвет + суффикс -ish+ цвет»:

Its color was greyish-green (D: 128).

Также отмечены сложные слова, состоящие из предлога и прилагательного. ЦО находится в препозиции:

Off-white rugs on the gleaming parquet floor — faintly-tinted walls — a long mirror surrounded by lights (D: 44).

Сложное слово может быть построено по модели «ЦО + существительное + суффикс -ed»:

He was a tall lank man, grey-haired and very respectable (D: 40).

Poirot took the slim, green-covered book and perused the entries (A: 151).

Проведенное исследование особенностей функционирования ЦО в английском языке позволяет сделать следующие выводы:

• дефиниционный анализ выявил наличие слова-идентификатора color в словарных толкованиях всех ЦО , что доказывает их принадлежность к одной семантической группе. Сопоставление дефиниций показало, что большинство - это «изобразительные» толкования, указывающие на объект, обладающий данным цветом;

• анализ синтаксической сочетаемости ЦО, выявил пять моделей сочетаемости, различных по частоте употребления;

• анализ семантической сочетаемости доказал, что ЦО комбинируются со всеми семантическими разрядами существительных. Особенно показательна для них сочетаемость с существительными, связанными с описанием внешности человека;

• ЦО широко употребляются в составе сложных и сложнопроизводных слов, построенных по различным моделям.

Литература:

1.. Бер У. Что означают цвета. – Ростов–на–Дону, 1997. – 224с.

2. Василевич, А. П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте (на материале цветообозначения в языках разных систем). –М.: Наука, 1987.

3.Василевич А.П. Язык и культура: сопоставительный анализ группы слов – цветообозначений // Этнопсихолингвистика. – М., 1988.-С.58-63.

5. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. Рvсские словари,1996. 416 с.

5. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл,сходство. М., 1984.

6. Юнусова Л.К. Особенности функционирования имен цвета в английском языке. // Языки народов мира и России. 2013. № 5

СОДЕРЖАНИЕ

Antonio Carrillo Avelar, Gervasio Montero Gutenberg, Aarón Oviedo Garay
UNIVERSITY AND TEACHERS IN SERVICE, DOING TOGETHER THE TASK OF RECOVERING A LANGUAGE IN DANGER OF EXTINCTION IN MEXICO…….... 3

Ашурбекова Т.И.
РЕСУРСНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН……... 21

Абакаров И.М.
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ БАЗЫ И ИХ УЧЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ…… ….25

Абакарова Л.А., Гусейнова М.М.
ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ……...30
Абдуллаев И.Ш., Гаджиалиева М.Г.
ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА ДРЕВНИХ ИНДОЕВРОПЕЙЦЕВ (К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ИНДОЕВРОПЕЙСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ДИАЛЕКТОВ)….....34
Азизова Л.И.
О СМЕЩЕНИИ ЗНАЧЕНИЙ В АРАБО-ПЕРСИДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ…….38

Алахвердиева Л.Г.

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРИЗАЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПЕРСОНАЖА В ТВОРЧЕСТВЕ КОЛЕТТ……...……43
Алиев З. Г.
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ……. 51
Алиева Д.С.
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *WAR* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ……. ..55
Алиева Д. М., Халимбекова М.К.
О ПРИЕМАХ РАБОТЫ С ГАЗЕТОЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ……..63
Аликулиева Д., Бахмудова А.Ш.
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК……..68

Алисултанова Г., Курбетова Р.Ф.
МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ…… 71

Асалиева С.И
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В СВАДЕБНОЙ ОБРЯДНОСТИ АНГЛИЧАН И АМЕРИКАНЦЕВ……74

Арпентьева М.Р.
МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ЕВРОПЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ……..….…85

Ахмедова С.,Магомедова М.М.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ»

ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ…….101

Багирова Г.А.
ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТАТУС И СФЕРА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕМЕЦКИХ КОНСТУКЦИЙ ТИПА *ETWAS GESCHENKT BEKOMMEN*...107

Багирова Г.А., Агакшиева З.А.
АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МЫШЛЕНИЕ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ……...…...113

Багирова Г.А.
СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУР ПРЕДЛОЖЕНИЙ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ……..119

Баранникова Т.Б
О КОНСТАНТНО-ВАРИАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИХ РАЗРЯДОВ……123

Валюшенко П. А.
ИГРА И ВИДЕОЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ……127

Гаджиева Г.М., Хайбулаева А.М.
КОНЦЕПЦИЯ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ ЛАКУН В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ……131

Гаджиева М.Ф.
СЕМАНТИКА ФЕ С КОМПОНЕНТОМ «HERZ» В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ…….....135

Гаджиева Д.А.
СТРУКТУРНО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СУБСТАНТИВНЫХ КОМПОЗИТОВ В НЕМЕЦКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ...141

Гаджиева Д.А.
О НЕКОТОРЫХ ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ……..…143

Гаджикеримова Г., Курбетова Р.Ф.
ФОНОМОРФОЛОГИЧЕСКОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ……....147

Гарунова Э.А, .Ибрагимова Г. Х.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЕЙШИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ……..151

Гацайниева К.К., Пренко Л.И.
ОСОБЕННОСТИ КИНОПЕРЕВОДА С ПОМОЩЬЮ СУБТИТРОВ...…….153

Генджаев Ш.М.,
ФУНЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАРЕЧИЯ В АГУЛЬСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ……...…158

Гусейнова М.К.
ПОНЯТИЕ “ЛАКУНА” И ЕЕ ТИПЫ……163

Гусейнова М.М.
ТЕСТИРОВАНИЕ КК ОДНА ИЗ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ…….168

Дарбишева Х.А., Саидаахмедова Э.С.
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ СБОРНИКА РАССКАЗОВ «9 STORIES» Д. СЭЛИНДЖЕРА НА РУССКИЙ ЯЗЫК……173

Джабраилова С.Р.
К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА» В ЛЕЗГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ….179

Джаватова Г.А., Шахбанова Д.Н.
МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА…….182

Джаватова Г.А., Абдуллаева Ш.М.
ВИДЫ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА…….189

Джаватова Г.А., Шахбанова Д.Н.
ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ – ВАЖНЕЙШАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ……199

Джаватова Г.А., Шахбанова Д.Н.
ЗАДАНИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ……..205

Идрисова А.А.
КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ…….209

Иманмагомедова Э.А.
ЛЕКСИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ...….216

Исмаилова С.С., Пренко Л.И.
ФОНЕТИЧЕСКАЯ ЯЗЫКОВАЯ ИГРА ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ……226

Кадиева У., Магомедова М. М.
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СРЕДНИЙ ЭТАП)…….230

Кайтмазова П.А., Тетакаева Л.М.
ТЕМАТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «УЧЕБА» В СОВЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ……..235

Канаев Р.М., Алахвердиева Л.Г.
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНЫХ РЕПОРТАЖЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКИХ СМИ……...239

Керимова Х.Г.
О СУЩНОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ И РОЛИ СИНОНИМОВ В ДАННОМ ПРОЦЕССЕ……..244

Куданова З.К.
ФЕМИНИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ И ДОЛЖНОСТЕЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРАВОВОЙ СФЕРЕ)……...……250

Курбетова Р.Ф.
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТАМИ BAŞ/KOPF «ГОЛОВА», ОБОЗНАЧАЮЩИЕ «ЖИЗНЬ» В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ……..254

Магомедова С.О.
ВРЕМЕННОЙ ДЕЙКСИС В СИСТЕМЕ УКАЗАТЕЛЕЙ В АНГЛИЙСКОМ, АВАРСКОМ И ЛАКССКОМ ЯЗЫКАХ……...…….....…258

Магомедова З.М.
ЭМОТИВНЫЙ КОНЦЕПТ «ОТВРАЩЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА……264

Магомедова З.Р., Таджибова Р.Р.
К ВОПРОСУ ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК...273

Мамонтова З.Н.
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ШКОЛАХ РД……...…280

Минкаилова М. ,Харчиева М.Р.
ЭКСПРЕССИВНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В РОМАНЕ Г.МЮЛЛЕР «ЛУЧШЕ БЫ Я СЕГОДНЯ СЕБЯ НЕ ВСТРЕЧАЛА»…….286

Мурадханова Т.И., Казбеков А.К.
КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ СЛОВАРНЫХ ДЕФИНИЦИЙ КАУЗАЛЬНЫХ ПРЕДЛОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ……..288

Мурзагулова З.Г.,
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ САЙФА САРАИ «ГУЛИСТАН БИТ-ТЮРКИ»……...……292

Мусабекова Р. М., Пренко Л. И.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ГЕРОЯ В РОМАНЕ АННЫ ГАВАЛЬДА «ENSEMBLE, C'EST TOUT» (ПРОСТО ВМЕСТЕ)……...…….298

Пирмагомедова А.С.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ...……305

Пирмагомедова Ф., Курбетова Р.Ф.
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ДЕЙКСИСА В ГЛАГОЛАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА СО ЗНАЧЕНИЕМ «ПРИБЫТИЕ»…….....309

Пирмагомедова А. С., Эфендиев И.И.
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ……..312

Рамазанова М.
К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИКИ ЗАПОМИНАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ СЛОВ……319

Ризаханова Э.З.
К ВОПРОСУ О ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ: ЯЗЫКОВАЯ НОРМА И ЕЕ НАРУШЕНИЯ В РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ……..325

Салихова Л.Н. ,Алиев З.Г.
МОДЕЛИРОВАНИЕ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ……..329

. Соколова М. М.
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АДАПТАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ СТРАН АТР К ОБУЧЕНИЮ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ……..333

Сулейманова С., Пренко Л.И.
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭМОЦИИ «ГРУСТЬ» В РОМАНЕ СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»……315

Трусевич Т. Ю. , Криштоп И.С.,
СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЙ МАССОВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ…….346

Хайбулаева А.М., Абдулаева У.А.
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ДИСКУРСА……... 351

Хайбулаева А. М., Омарова К.Г.
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА СМС (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)…….356

Хайбулаева А.М., Омарова Р.М
ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ….366

Хаметова Э.Т.
К ВОПРОСУ О РОЛИ КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ…….367

Харчиева М.Р.
SMS-КОММУНИКАЦИЯ. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)…….371

Хасбулатова Х.М.
АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ РАБОТЕ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЯМИ К ПРОИЗВЕДЕНИЮ……..378

Хасбулатова Х.М., Маликова М.С.
РОЛЬ ПОРТФОЛИО ЧИТАТЕЛЯ В ЧИТАТЕЛЬСКОМ РАЗВИТИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА……384

Хизриева С. А., Абдулаева Р. Н.

ТЕМА «СЕМЬЯ» В ПАРЕМИОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО И АВАРСКОГО ЯЗЫКОВ……...390

Шайхутдинова Г.Р.

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА…….394

Шамилова З. М.

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ, ВЫСТУПАЮЩИХ В АДЪЕКТИВНЫХ ФУНКЦИЯХ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ …….398

Шамсудинова С.Э

КОНВЕРТИРОВАННЫЕ ГЛАГОЛЫ-КОМПОЗИТЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ…….407

Шахбанова Д.Н.

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД ПРИ ОБУЧЕНИИ НАПИСАНИЮ СОЧИНЕНИЙ……411

Шахбанова Д.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ…….417

Шахбанова Д.Н., Джаватова Г.А.

ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ НАПРАВЛЕННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ…….421

Шахбанова Д.Н., Курбанова А.А.

ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ…….424

Шахбанова Д.Н., Джаватова Г.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРФОГРАФИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ……..429

Щеликова Н.А.
РЕАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ЧЕРЕЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ ТЕКСТОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ……..433

Щеликова Н. А., Абдулкадырова А. Р
К ПОНЯТИЮ ТЕКСТА КАК ИНФОРМАЦИОННОГО ЦЕЛОГО……437

Щеликова Н. А., Омарова М. Г.
«ПУБЛИЦИСТИЧНОСТЬ» ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ…... 441

Юсупова Н., Бахмудова А.Ш.
СОЗДАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОКРУЖЕНИИ…... 447

Якумова С.Г., Юнусова Л.К.
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕН ЦВЕТА В ПРОЗЕ А.КРИСТИ ……...450