

# МОЛОДОЙ

X COAL H CARBONISED AT 100°C (2855  
COAL H CARBONISED AT 805°C (72 B.S.S  
COAL H CARBONISED AT 1000°C (ISSN 2072-0297  
COAL H CARBONISED AT 1000 °C (240 B.S.S.

# УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

УЧЁНЫЙ

Minor groove  
Major groove

Material	Temp.	700° C	750° C	800° C	850° C	1,000° C
Helium	Density, g./cm. <sup>3</sup>	1.01	1.031	1.061	1.064	1.064
	Drift, %	—	—	0.0	—	—
Water	Density after 2 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Methanol	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Carbon disulphide	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Acetone	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Chloroform	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Carbon tetrachloride	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
Ether	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—
n-Hexane	Density after 24 hr., g./cm. <sup>3</sup>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	—	—

A STUDY OF THE EFFECTS OF TEMPERATURE ON THE DENSITIES OF TRUE AND APPARENT DENSITIES OF CARBONIZING MATERIALS BY MARGARET G. MORSE

Pyrimidines Purines

ON THE STRUCTURE OF CARBON.  
BY EDWARD E. FRANKLIN

An X-ray investigation of some « amorphous » carbons and graphites has revealed certain structures which it is the purpose of this note to describe. As a preliminary to the wider problems of carbon structure and the dependence of structure on the origin and treatment of the material, a detailed quantitative study of a single carbon was made, in order to find out just how much information the diffuse X-ray method could be made to yield. The material was prepared by pyrolysis of polyvinyl chloride at 1,000°, and is more than 99 % carbon. The following results were obtained.

65 % of the carbon is in the form of highly perfect graphite-like layers. The mean diameter of these

between pairs of small parallel graphite-like layers, the spacing in true graphite being 3.35 Å.

The investigation of a number of other « amorphous » carbons showed that the sharp separation between the ordered and disordered parts is of general occurrence. All the X-ray diagrams obtained can be satisfactorily interpreted by supposing the existence only of small, perfect, graphite-like layers together with some highly disordered material.

For carbons of widely different origin there is a general relationship between the diameter of the graphite-like layers and the proportion of amorphous material. This is shown in figure 1. For car-

16+



8  
2016  
Часть XI

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 8 (112) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.05.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.



Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственные редакторы:** Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображена Розалинд Франклин (1920–1958) — английский биофизик и учёный-рентгенограф, занималась изучением структуры ДНК.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

## СОДЕРЖАНИЕ

## ФИЛОЛОГИЯ

**Герасимова Л. А.**

Анализ частотных глаголов в аннотациях  
англоязычной научной статьи .....1097

**Голами Х., Тамадон Ф.**

Сопоставление грамматических средств  
оформления побудительных предложений  
в русском и персидском языках..... 1100

**Джураева Г. Н.**

Использование трансформаций и организация  
учебного пространства в изучении  
иностраных языков..... 1106

**Доспанова Д. У.**

Культура речи в аспекте межъязыковых  
типологических контрастов (на материале  
русского и узбекского языков) ..... 1109

**Доспанова Д. У.**

К вопросу об объектах и границах учебной  
дисциплины «Культура речи» ..... 1111

**Ёриева У. И.**

Узбекские рассказы в США ..... 1114

**Зайниева Н. Б.**

Роль общества в изучении  
английского языка ..... 1115

**Ибрагимова Д. Ш.**

Англицизмы на страницах печатных  
и электронных СМИ .....1117

**Иванова М. В., Чурой А. О., Баландина С. А.**

Проблема идентификации письменных знаков  
китайского языка, имеющих схожую  
графическую форму ..... 1119

**Казыгулова А. Т.**

Интерактивные методы обучения на уроках  
русского языка и литературы ..... 1121

**Калинина Л. В.**

Функциональные характеристики субстантивного  
словосочетания с предлогом *in* в составе  
предложения ..... 1126

**Каменова А. С., Комиссарова О. В.**

Метафорические модели, репрезентирующие  
природные катастрофы в русском  
экологическом дискурсе ..... 1128

**Козлов А. А., Велединская С. Б.**

Мотивированность терминологического знака  
в терминосистемах области горнодобывающей  
промышленности (на примере  
китайского языка) ..... 1130

**Култаева Ф. Э.**

Использование модульной технологии  
в обучении иностранному языку студентов  
технического вуза ..... 1133

**Mamedova M. A.**

Word meaning and the linguistic sign ..... 1135

**Mamedova M. A.**

An Introduction to Modern English  
Lexicology .....1137

**Mamedova M. A.**

Homonymy and Multiword lexemes..... 1141

**Марданова Ф. С.**

Методика раннего обучения  
иностранному языку ..... 1144

**Неклюдова Е. М.**

Вербализация концепта «щедрость»  
в английской языковой картине мира ..... 1145

**Нормуродова М. Ю.**

О педагогической проблеме воспитания детей  
дошкольного возраста на основе  
национальных игр ..... 1148

<b>Осадчук Н. В.</b> Зооним как оскорбление в русском, французском и немецком языках.....	1150	<b>Долгашова А. Ю.</b> Формирование английской нации и единого английского языка при Елизавете I .....	1175
<b>Ощепкова А. А.</b> Маркеры культуры в именовании героев русской народной сказки «Звериное молоко».....	1152	<b>Khaydarova N. G.</b> The analysis of main characters of the novel «Memories of midnight» by Sidney Sheldon ...	1178
<b>Рагмонов А. А.</b> Structural-semantic types of interrogative pronouns in Modern English and Uzbek .....	1154	<b>Хамидова Н. Т., Мадаминова Н. Р.</b> Использование фразеологических оборотов в процессе изучения русского языка как неродного .....	1180
<b>Пигарева В. Э.</b> «Веги прошлогодней сирени» в науке топонимике (на примере Украины) .....	1156	<b>Хлопунова О. В., Сабельфельд А. В.</b> Слоганы в журнальной рекламе: анализ особенностей структуры и семантики .....	1182
<b>Рахимова М. И.</b> Синтез и анализ лингвистической системы ..	1159	<b>Xalikova K. R., Omanova D. X.</b> Some approaches to task-based syllabus design .....	1184
<b>Рындина Ю. В., Барминова Т. А.</b> Использование социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку в старших классах .....	1161	<b>Шабакеев Ш. М.</b> Субстантивная лексика в англоязычном научном тексте: сравнительный анализ предисловия научной монографии и введения научной статьи .....	1186
<b>Рындина Ю. В., Жиганова О. О.</b> К вопросу о развитии социокультурной компетенции старших школьников на уроках иностранного языка .....	1163	<b>Шадрукова А. Н.</b> Речевые особенности персонажей как средство создания характеров в романе Джона Фаулза «Коллекционер» .....	1190
<b>Рындина Ю. В., Мартышова Д. А.</b> К вопросу о формировании грамматических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка .....	1166	<b>Шепель А. С.</b> Системные характеристики региональных интернет-СМИ .....	1193
<b>Сайфуллаева У. У.</b> Использование песен и ролевых игр в обучении иностранному языку .....	1168	<b>Эрдибаева Д. Э.</b> Приемы и способы перевода терминов в области оптических приборов (на материале немецкого и русского языков) .....	1195
<b>Сонина Е. В.</b> Особенности композиции художественного сборника Е. Гришковца «Боль» .....	1170		
<b>Султонова М. Ш.</b> Самоконтроль как компонент речевой деятельности .....	1174		



## ФИЛОЛОГИЯ

### Анализ частотных глаголов в аннотациях англоязычной научной статьи

Герасимова Лидия Александровна, студент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*Вследствие множества открытий в различных сферах науки и высоких технологий написание научных статей является одной из главных задач для исследователя. Однако для того, чтобы специалисты всего мира могли быть в курсе всех научных разработок и изысканий, статьи должны быть написаны на английском языке как на международном языке науки. Цель данной работы состоит в анализе частотной глагольной лексики, которая используется в аннотациях англоязычных научных статей в области нанотехнологий. В рамках данного исследования были выявлены и классифицированы по семантическому признаку глаголы общенаучной лексики. Результаты показали, что каждому структурно-содержательному компоненту аннотации соответствуют определенные глагольные лексико-семантические группы. Полученные результаты призваны помочь студентам неязыковых специальностей, а также начинающим исследователям и специалистам в поиске и создании аннотаций на английском языке.*

**Ключевые слова:** английский язык, научная статья, аннотация, общенаучная лексика, глагол.

Стремительное развитие и глобализация современной мировой науки влекут за собой необходимость публикаций научных работ на английском языке как на международном языке научной коммуникации. В связи с этим ученые, не являющиеся носителями данного языка, испытывают ряд сложностей, связанных с представлением результатов своих научных изысканий. В свою очередь, эти сложности приводят к тому, что специалисты, изучающие научные статьи в поисках интересующей их информации, не имеют возможности полноценно определить информативность и ценность, рассматриваемых ими статей.

К тому же новейшие исследования целей и мотивов изучения английского языка в неязыковом вузе показали, что студенты инженерных специальностей выделяют умение писать научные статьи на английском языке в качестве приоритетной цели [4], что, несомненно, также обуславливает актуальность данного исследования.

Цель данной работы — выделить и систематизировать частотную глагольную лексику английского языка, которая способствует реализации коммуникативных задач рассматриваемого жанра научной прозы. Материалом исследования являются аннотации 30 англоязычных научных статей, опубликованных в журнале «Beilstein Journal of Nanotechnology» в 2010-2015 гг. и относящихся к одной отрасли науки — нанотехнологиям.

В научной литературе научная статья определяется как «письменный и опубликованный отчет, описывающий результаты оригинального исследования и удовлетворя-

ющий определенным критериям» [9, с. 342]. При этом, стиль речи, используемый для написания научной статьи «представляет собой один из функциональных стилей языка, реализующий интеллектуально-коммуникативную функцию» [3, с. 265]. Отличительными характеристиками научного стиля являются логичность, связанность, абстрактность, точность, объективность, формальность, номинальность, информационная насыщенность и сжатость.

В зависимости от целей проводимого исследования выделяются разные виды научных статей. Например, «Beilstein Journal of Nanotechnology» [10] разграничивает научно-теоретическую статью, теоретически объясняющую закономерности изучаемого объекта, научно-практическую, описывающую реальный опыт или эксперимент и научно-методическую, рассматривающую методы, инструменты и процессы, статьи. Поскольку большинство статей написаны в научно-практическом стиле, следовательно, изучение статей данного вида представляется нам наиболее целесообразным.

В научной литературе аннотация рассматривается как «предельно краткое изложение содержания первичного документа, дающее общее представление о его тематике» [2, с. 6]. Именно по аннотации потенциальный читатель способен определить представляет ли данный научный труд интерес для него.

Существует несколько видов аннотаций. В частности, С.И. Калинина и Е.К. Егорова выделяют справочную, описательную, реферативную, рекомендательную и кри-

тическую аннотации. Как отмечают авторы справочный, рекомендательный и критический виды состоят из двух частей: введения и описания, а реферативный и описательный — из введения, описания и заключение. Каждая часть при этом имеет свою функцию. Например, вводная часть дает краткую характеристику научного труда, а также в случае, реферативной аннотации введение также включают описание проблемы. В описательной части к справочной, рекомендательной и критической аннотациям содержится информация о назначении объекта исследования, его новизне, а также может быть приведено описание методологии, используемой в исследовании. Рекомендательная аннотация подчеркивает достоинства оригинала, а критическая, наоборот, — отрицательные стороны. Описание описательной и реферативной аннотаций информирует о наиболее значимых результатах работы, а заключение представляет общий вывод по проделанной работе. Главное содержательное отличие между описательной и реферативной аннотациями состоит в том, что описательная не раскрывает содержание работы, а реферативная, наоборот, сжато и обобщено представляет содержание источника. К научным статьям, в большинстве своём, приводятся реферативные аннотации [2].

Так же стоит отметить, что содержательно-композиционная структура англоязычной аннотации к научным статьям имеет ряд жанровых особенностей, которые соотносятся, в первую очередь, с коммуникативными задачами данного вида научного текста. В нашей работе мы опирались на структуру аннотации, представленную Х. Гласман-Дил. По мнению Х. Гласман-Дил, аннотации имеют инвариантную композицию, которая предопределена коммуникативными целями автора аннотации. В этой связи исследователь выделила 5 групп информативных фрагментов аннотации, которые последовательно излагают содержание статьи: 1) справочная информация, цель, проблемная область; 2) методология, материалы; 3) результаты, достижения, вклад, выводы; 4) практическое применение; 5) ограничение, дальнейшая работа [12, с. 212-213].

Выявление общенаучной глагольной лексики осуществлялось в несколько этапов. Как отмечалось выше, материалом для данного исследования послужили аннотации к научным статьям журнала «Beilstein Journal of Nanotechnology», посвященного открытиям в области нанотехнологий. Для начала были отобраны тридцать научно-практических статей из выбранного журнала, которые были обработаны при помощи программы «AntConc» [11], которая выводит на экран список всех слов и осуществляет их количественный подсчет и частотность. На этапе сортировки был проведен отбор глаголов, нужных для целей данного исследования. Возможности программы «AntConc» позволили также определить контекст употреблены выделенных нами глаголов.

Необходимо также подчеркнуть, что научный стиль включает несколько лексических групп. В научной литературе в основном выделяют три группы: терминологическая лексика, нетерминологическая лексика и общенаучная лексика. Общенаучная лексика она занимает промежуточное положение между терминологической и общеупотребительной и включают слова, используемые в научном стиле безотносительно к конкретной сфере научной деятельности [1]. Последний слой лексики представляет наибольший интерес при рассмотрении научных статей, так как слова, входящие в его состав, являются «остовом» словаря научной прозы, а их знание значительно ускорит чтение и написание иноязычных научных работ [5].

На основе этих данных, а также с использованием трех уже имеющихся классификаций глаголов по семантическому признаку, был проведен количественный анализ общенаучной лексики на примере повторяющихся глаголов. Первая классификация дана А.П. Миньяр-Белоручевой и Н.А. Овчинниковой, которые выделили шесть тематических групп общенаучной лексики: 1) передача знаний, 2) предвидение, перспектива, 3) организация и систематизация материала, 4) измерение, проверка, 5) выводы, принятие, решений, заключение, 6) приобретение знаний [6, с. 32]. Вторая использованная нами классификация разработана Е.К. Егоровой и С.И. Калининой [2]. Авторы данной классификация также выделили шесть групп глагольной общенаучной лексики, объединенные выполняемой функцией в научном тексте: глаголы с общим значением исследования; с общим значением описания; с общим значением получения; глаголы для сообщения о результатах; для логического выделения; для заключения; для дачи рекомендаций, советов [2]. Третья примененная классификация дана Ю.В. Степановой и тоже включает в себя глаголы, объединенные на основании единой коммуникативной функции. Так автор выделила глаголы, используемые для определения основных проблем; используемые для формулирования позиции автора; употребляемые для передачи определений, градаций, классификаций; употребляемые для перечисления сопутствующих вопросов, рассматриваемых в первоисточнике; для выделения слов и мыслей автора; используемые для обобщений, подведения итогов; отмечающие аргументацию автора с использованием всевозможных данных; употребляемые для обозначения исследовательского или экспериментального материала [8]. Стоит подчеркнуть, что вторая и третья классификации непосредственно связаны с глаголами, употребляемыми при аннотировании.

Итак, в данной работе повторяющиеся глаголы общенаучной лексики были распределены по следующим классам:

- 1) Глаголы с общим значением исследования: study — изучать; investigate — исследовать; consider — изучать, рассматривать; observe — наблюдать, explore — исследовать. *In this way, we can study effects of the nanoparticle concentration on SLP in an acceptable range of frequencies... By first-principle simulations we study the effects of molecular deformation on the electronic and spectroscopic properties.*



2) Глаголы с общим значением описания: describe, discuss, outline, consider, demonstrate — показать, show — показать, term — называется, present — представлять, report — сообщать, illustrate — иллюстрировать, describe — описать, call — называется. *Furthermore, it was **demonstrated** that by carrying out the anodization in the presence of electrolyte additives such as magnesium. The waterwheel effect **can be described** by an appropriate effective nonequilibrium dynamical response matrix.*

3) Глаголы с общим значением получения знания obtain, determine, find, establish: to obtain — получать, develop — разработать, create — создавать, изобретать, derive — вывести, produce — получить, discover — обнаружить, introduce — вводить. *Then, we **obtained** the effective relaxation time.* (Затем мы **получили** эффективное время релаксации).

4) Глаголы, характеризующие конкретные виды научной деятельности: control — контролировать, characterize — характеризовать, identify — определить, обнаружить. *The doping of other metal oxides (e. g., zinc oxide, ZnO) is a promising approach, but two problems **can be identified**.*

5) Глаголы, сообщающие о результатах, заключениях и выводах: show — показывать, find — обнаруживать, present — представлять, reveal — выявлять, discuss — обсуждать, report — сообщать, illustrate — иллюстрировать, carried out — осуществить, optimize — оптимизировать, perform — выполнить, result — приводить, create — создавать. *The results **show** that the EDL leads to an increase in the fluid drag, but that slip can reduce the fluid drag. Finally, the long-term conservation of nanoparticles by Au photo seeding is **presented**.*

6) Глаголы, используемые для высказывания перспектив возможного использования полученных результатов: propose — предлагать, suggest — предлагать; need — быть необходимым, use — использовать, применять, limit — ограничивать. ... *we **propose** that phenyl rings are promising components in mechanical molecular devices. Moreover, we **demonstrate** how microcantilevers can be used to monitor conformational changes...*

7) Глаголы, с общим значением (наглядного) предоставления знаний, результатов: show — показывать, illustrate — иллюстрировать, demonstrate — показывать, provide — предоставить, support — подтвердить, confirm — подтвердить. *Interrelationships between MNP treatments and responses of bacterial taxa were **illustrated** by bipartite graphs...*

8) Глаголы, описывающие измерения, методы и материалы: reduce — уменьшать, increase — увеличивать, prepare by — подготовить, base on — основывается на, verify — проверить, detect — обнаружить, equip — оборудовать... *electron microscopy **equipped** with an energy dispersive spectrometer.*

9) Глаголы, характеризующие практическое применение объекта исследования: use — использовать, obtain — получать, show — показать, report — сообщать, conduct — проводить. *Polymers are often **used** to modify surface properties to control interfacial processes.*

В ходе проведения анализа было выявлено, что определенные глаголы, например, такие как «to show», «to present» и др. могут относиться одновременно к нескольким группам.

Полученные результаты позволили провести соответствие между композицией аннотации Х. Гласман-Дил и полученной классификацией глагольных групп. Так, к описанию *справочной информации, цели или проблемной области* можно отнести группы глаголов под номерами 1, 2 и 9. Структурной группе *методология/материалы* соответствует 8-я глагольная группа. При изложении *результатов, достижений/вкладов, выводов* используют 5-ю и 3-ю группы глаголов. При описании *практического применения* можно воспользоваться 6-й группой глаголов. Структурной группе *ограничения и дальнейшая работа* относятся 4-я и 7-я группы глаголов.

Таким образом, знание рекуррентной глагольной лексики значительно облегчит процесс написания аннотации на английском языке, а также анализ текста, что позволит быстрее ориентироваться в англоязычной статье.

#### Литература:

1. Гущина, Л. Н. Особенности языка медицины // Журнал ГГМУ. — 2005. — № 1. — с. 105-107.
2. Егорова, Е. К., Калинина С. И. Основы аннотирования и реферирования научного текста. Методические рекомендации для преподавателей и студентов // EnglishKSI. URL: [http://kalininasi.narod.ru/download/Osnovy\\_referirovaniya.pdf](http://kalininasi.narod.ru/download/Osnovy_referirovaniya.pdf) (дата обращения: 8.04.2016).
3. Иванова, В. И., Тивьяева И. В., Евсина М. В. Особенности языковой организации научно-исследовательской статьи на английском языке // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2014. — № 4-1. — с. 264-271.
4. Махмутова, А. Н. Влияние профессионального фактора на цели и мотивы изучения английского языка: результаты опроса студентов первого курса естественнонаучных специальностей // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1-1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17666> (дата обращения: 07.04.2016).
5. Махмутова, А. Н. Развитие навыков продуктивного чтения в вузе с целью успешной сдачи международных тестов на чтение посредством ЭОС Moodle // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные

технологии в контексте непрерывного языкового образования: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конференции. — Казань: Центр инновационных технологий, 2014. — с. 654-661.

6. Миньяр-Белоручева, А. П., Овчинникова Н. А. Лексический состав научных искусствоведческих текстов // Вестник ЮУрГУ. — 2011. — № 1. — с. 29-33.
7. Свидерская, И. В., Кратасюк В. А. Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале. — Красноярск: СФУ, 2011. — с. 52.
8. Степанова, Ю. В. Аннотирование и реферирование. — Тверь: Тверской гос. ун-т, 2006. — с. 66.
9. Шимановская, Л. А. Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке // Вестник Казанского технологического университета. — 2011. — № 23. — с. 338-345.
10. General Information about Beilstein Journal of Nanotechnology // Beilstein Journal of Nanotechnology. URL: <https://www.beilstein-journals.org/bjnano/about/aboutJournal.htm> (дата обращения 15.03.16).
11. Anthony, L. AntConc (Version 3.2. 2) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. 2011.
12. Glasman-Deal, H. Science research writing for non-native speakers of English. — London: Imperial College Press, 2010. — 257 p.

## Сопоставление грамматических средств оформления побудительных предложений в русском и персидском языках

Голами Хосейн, кандидат филологических наук;  
Тамадон Фахиме, магистр  
Тегеранский университет (Иран)

*В данной статье рассматриваются побудительные предложения в русском и персидском языках, их грамматические средства оформления и синтаксические средства выражения. Предметом исследования являются предложения, включая в себе значение побуждения. Материалы исследования в работе составляют труды русских и иранских лингвистов и грамматистов, работающих над этим вопросом. Нами анализированы побудительные предложения из произведений великих русских писателей и учебников русских преподавателей. Это исследование призвано помочь иранским студентам в возможности выразить свои мысли, оперируя на необходимые средства и узнать какие средства в персидском языке могут передать смыслы, которые понимаются из таких русских средств.*

**Ключевые слова:** русский язык, персидский язык, побудительное предложение, способы выражения, сказуемое

Большинство русских грамматистов классифицируют предложения по цели высказывания на повествовательные, вопросительные и побудительные.

Предложения служат для передачи соответственно трёх основных форм мысли — суждения, вопроса и побуждения. Обратите внимание на примеры, взятые из книги П. А. Леканта: Форма мысли — суждение: *А по ущелью, во тьме и брызгах, поток стремился навстречу морю, гремя камнями...* (М. Г.) Форма мысли — вопрос: *А что он видел, умерший Сокол, в пустыне этой без дна и края?* (М. Г.) Форма мысли — побуждение: *А ты подвинься на край ущелья и вниз бросайся* (М. Г.) [16, с. 387]

В русском языке побудительным называется предложение, в котором выражается волеизъявление, побуждение к действию, обращенное к собеседнику или третьему лицу. Оно может выражать приказ, просьбу, мольбу, совет, предложение, предостережение, протест, угрозу, согласие, разрешение, призыв, приглашение к совместному действию и желание.

В персидском языке так же есть предложение, в котором глагол стоит в форме повелительного наклонения и указывает на проклятие, приказ, мольбу, просьбу и т. п. то есть указывает на требование, носит название побудительного предложения.

В книге «Русская грамматика» о побудительном предложении так написано: «Побудительные предложения выражают волеизъявление, требование, просьбу, которые предполагают исполнение (но далеко не всегда обязательно конкретного исполнителя)» [19, с. 1899]

В связи с этим в книге «Синтаксис современного русского языка» подробно написано, что: «Побудительными называются предложения, выражающие волеизъявление говорящего, их цель — побуждение к действию. Они могут выражать:

1) приказ, просьбу, мольбу, например: — *Молчать!.. ты!* — *злым шепотом воскликнул Обьедок, вскакивая на ноги* (М. Г.); — *Поезжай, Петр!* — *командовал студент* (М. Г.); *Дяденька Григорий... наклонись-ка ухом* (М. Г.); *А ты, голубчик, не ломай его...* (М. Г.);

2) совет, предложение, предостережение, протест, угрозу, например: *Оригинальная баба эта Арина; вы заметьте, Николай Петрович* (М. Г.); *Питомцы ветреной Судьбы, тираны мира! Трепещите! А вы, мужайтесь и внемлите, восстаньте, падшие рабы!* (П.); *Смотри, чаще руки-то мой, — берегись!* (М. Г.);

3) согласие, разрешение, например: *Как хочешь, так и поступай; Можешь идти, куда глаза глядят;*

4) призыв, приглашение к совместному действию, например: *Ну, вот и давай стараться во всю силу победить болезнь* (М. Г.); *Мой друг, отчизне посвятим души прекрасные порывы!* (П.);

5) желание. Предложения с таким значением приближаются к повествовательным, так как они не содержат обращения к другим лицам с целью побудить их к действию. Предложения данного типа отнесены в разряд побудительных условно. Они могут быть выделены в особый тип — предложения со значением «желательности». Например: *Дать бы ему сажу голландской с ромом* (М. Г.). Многие из этих значений побудительных предложений разграничиваются недостаточно четко (например, мольба и просьба, приглашение и приказ и т. д.), поскольку это выражается чаще интонационно, чем структурно». [4, с. 14]

По мнению Е. С. Скобликова «Побудительные предложения, как и вопросительные, употребляются обычно в условиях непосредственного общения с собеседником и выражают побуждение, обращенное к собеседнику или через собеседника к другому лицу. Очень ограниченно они используются вне такого общения, в основном — в лозунгах-призывах и разного рода инструкциях». [15, с. 291–292]

Надо помнить, что «Разные виды побуждения различаются не только по степени категоричности, но и по другим признакам (положение собеседников в социальной или возрастной иерархии, степень их знакомства и характер личных отношений, правила вежливости)". [8, с. 59]

#### Грамматические средства оформления побудительных предложений в русском языке

По мнению Валгины «Грамматическими средствами оформления побудительных предложений являются: 1) побудительная интонация; 2) сказуемое в форме повелительного наклонения; 3) специальные частицы, вносящие побудительный оттенок в предложение (давай, давайте, ну-ка, да, пусть)". [4, с. 14]

В книге «Синтаксис современного русского языка» тоже выражается подобное мнение и пишется: «Грамматическими средствами оформления побудительности являются форма повелительного наклонения глагола-сказуемого (*Позовите его*) или инфинитив (*Позвать его!*), императивные частицы (*Пусть поторопится, Да чтоб не забыл ничего, Ну-ка позвони ему* и т. п.). В зависимости от грамматического оформления и лексического наполнения побуждение выражается с разной степенью категоричности». [1, с. 78]

Шелякин делит побудительные предложения на 1. Предложения со значением повеления и 2. Предложения со значением желательности. О первой группе он пишет: «Повелительные предложения в русском языке образуются при помощи сказуемого в форме повелительного наклонения. Обычно в повелительном наклонении отсутствуют местоимения — субъекты предложения. Они употребляются в следующих случаях:

а) если выражается некатегорическое побуждение: *Вы не сердитесь на меня;*

б) если выражается противопоставление побуждения другому действию: *Я ещё позанимаюсь, а ты отдохни. Петя пусть спит, а мы ещё посидим*. [20, с. 271]

Шелякин в продолжение о второй группе так пишет: «предложения со значением желательности образуются: а) при помощи сказуемого в форме сослагательного наклонения: *Посидели бы ещё. Отдохнули бы. Ты бы не читал, а лег спать. Я бы почитал ещё*. Сослагательное наклонение в этих случаях может выступать с частицами *если, хотя (хоть), лишь: Если бы он пришел! Лишь (хоть) бы пришел дождь!* б) при помощи сказуемого в форме инфинитива + частица *бы* в сочетании с д. п. лица: *Лучше бы вам поиграть на дворе. Хорошо бы (мне, нам, тебе) сходить в лес! Посмотреть бы нам сейчас хороший фильм!* " [20, с. 272]

#### Формы повелительного наклонения глагола

Обычно в побудительных предложениях используются разные формы повелительного наклонения глагола. [7] Как отмечается в книге «Синтаксис современного русского языка» «Форма повелительного наклонения глагола в разных случаях, в зависимости от интонации и контекста, может выражать приказ (*Начинайте наступление!*); распоряжение (*Зайдите ко мне через десять минут!*); разрешение (— *Можно идти? — Идите!*); приглашение (*Приходи ко мне в гости!*); рекомендацию или совет (*Принимайте витамины!*); просьбу (*Закрой, пожалуйста, окно*) и т. д». [8, с. 59]

В книге «Современный русский язык. Синтаксис простого предложения» Е. С. Скобликова так написано «В большинстве случаев побудительное назначение предложения, кроме побудительной интонации, выражается употреблением глагольного сказуемого в повелительном наклонении (чаще всего — в формах 2-го лица, реже — 3-го, а также 1-го лица множественного числа). Например: — *Данюша, вставай, голубчик, идем кофе пить*

(А. Н. Толстой); — *Разыщи этого Николая Ивановича...Пускай отправляется в Париж, к жене* (А. Н. Толстой). Вместе с тем предложения с глагольным сказуемым в повелительном наклонении являются далеко не единственным грамматическим типом побудительных предложений». [15, с. 292]

#### Формы сослагательного наклонения глагола

В книге «Синтаксис современного русского языка» считается, что в качестве сказуемого побудительного предложения можно использоваться глагол в форме сослагательного наклонения. Валгина так объясняет использование этой формы в побудительных предложениях: «*Ты бы послушала, какая в душе у меня музыка...* (М. Г.). Среди этих предложений выделяются предложения со словом *чтобы*, например: *Чтоб никогда об вас я больше не слышала* (Гр.), причем глагол может быть опущен: *Чтобы ни одна душа — ни-ни* (М. Г.). Такие предложения характеризуют разговорную речь». [4, с. 14]

«Форма сослагательного наклонения в функции побуждения, как правила выражает совет, предложение или просьбу (*Ты бы помог мне, а то я не успеваю; Ты бы к врачу ходил*)". [8, с. 59]

#### Формы изъявительного наклонения глагола

Как отмечает Н. С. Валгина в своей книге «В качестве сказуемого побудительного предложения может быть использован глагол в форме изъявительного наклонения (прошедшего и будущего времени); Например: *Поговорим о бурных днях Кавказа, о Шиллере, о славе, о любви!* (П.); *Пошел с дороги!* (М. Г.); — *Поехали, — сказал он* (Казак)". [4, с.14]

В книге «Учебник русского языка для студентов-иностранцев» так определяется употребление глагол в форме 1-го лица множественного числа в побудительных предложениях: «Если в побудительном предложении предлагается совершить действие совместно с говорящим, то употребляется глагол в форме 1-го лица множественного числа:

*Пойдём скорей. Сядем здесь. Поедем на юг. Споём.* В форме 1-го лица множественного числа в побудительном предложении особенно часто употребляются глаголы определённого движения: *Идём в кино! Бежим! Едим завтра! Бежим туда! Идём гулять!* При обращении ко многим лицам и при вежливом обращении обычно употребляется глагол с окончанием *-те*: *Пойдёмте скорей. Сядемте здесь. Едемте завтра*». [14, с. 444]

В книге «Современный русский язык синтаксис простого предложения» написано, что в качестве сказуемого побудительного предложения может быть использован глагол "... — Во 2-м лице будущего времени изъявительного наклонения: — *Подождешь ровно полчаса, — бросил Николай Васильевич водителю. — А ты, Ирочка, посиди, хорошо?* (Князев); *Ты поведешь ее к генералу и спросишь там, скажешь, что я нашел и прислал* (Чехов); *Сейчас эмку заправьте, поедете в полевой госпиталь, найдете Сафонова, из-под земли достанете и узнаете, что с майором* (Симонов); *Вернитесь, поедете с нами* (Ажаев) — В прошедшем времени изъявительного наклонения: *Пошли живей, Славка!* (Федин); *Поехали, сказал Николай Васильевич* (Князев)" [15, с. 293]

#### Неопределённая форма глагола

Один из способов выражения побудительности является инфинитив глагола. Валгина в книге «Синтаксис современного русского языка» пишет: «Сказуемым в побудительном предложении может быть инфинитив, например: *Позвать Бертрана* (Бл.); *Не смей меня раздражать!* Инфинитив с частицей *бы* выражает мягкую просьбу, совет: *К Татьяне Юрьевне хоть раз бы съездить вам* (Гр.)". [Валгина, 2000: §14] Конструкция с инфинитивом выражают категорическое требование или запрет. [8, с. 59] Как отмечается в книге «Справочник по русской грамматике» «Для выражения категорического приказа употребляется форма инфинитива с особой повелительной интонацией: *Молчать! Не шуметь!*" [20, с. 271]

#### Частицы

Как знаем разными частицами (*пусть, да, давай и т. д.*) можно вносить побудительный оттенок в значение глагола. Например: *Пусть сильнее грянет буря!* (М. Горький); *Хоть бы ты помогла мне!* (Л. Н. Толстой). [7, с. 58–59] В книге «Русский синтаксис в научном освещении» подробно об этом написано: «Повелительные предложения:

Могут иметь особые повелительные частичные слова, служащие для внесения побудительного смысла в предложение: *Ка* (*Поди-ка сюда, возьми-ка это!*), *Ну-ка* (*Ну-ка, посторонись!*), *Нутка* (*Вы, нынешние, нутка!* — Гриб.), *Пусть, пускай* (*Квартальный поручик, он высокого роста, так пусть стоит для благоустройства на мосту!* — Гог.; *Пусть помнят все, что ряд столетий России ведать суждено...* — Брюс.)

Даже и при первом лице: *Явись, волшебница: пускай увижу вновь...* — Пушкин.; *оставь, пусть я плачу...* — Островск. При третьем лице нередко соединяется с формальным словом *его*, относящимся не к глаголу, а именно к *пускай, пусть* (*Пускай его спит! Пусть его говорит!*), *Да* (устаревшее; *да умирится же с тобой и побежденная стихия...* — Пушкин.), *Давай, давайте* (*Давай играть в костяшки, — сказал ему Хорь. — Помял., и отлично — давайте поедем!* — Чех.) и т. д». [13, с. 358–359]

Е. М. Пулькина и другие так объясняют необходимость употребления некоторых из этих частиц: «Если в побудительном предложении говорится о 3-м лице, то употребляется частица *пусть (пускай): Пусть он придёт*



вечером. *Пусть дети играют. Пускай товарищ позвонит мне по телефону.* В лозунгах обычно употребляется частица да: *Да здравствует могучий лагерь мира!*" [14, с. 444]

М. А. Шелякин так описывает употребление частица **-ка** в побудительных предложениях: «Для выражения некатегорического повеления, просьбы или иронии в разговорной речи употребляется частица **-ка**, которая присоединяется к форме повелительного наклонения: *Дай-ка мне газету! Иди-ка, иди-ка ко мне!* Употребление частицы да можно объясняется так, что в разговорной речи для выражения настойчивости просьбы с грубым оттенком распространено употребление частица да, которая ставится перед сказуемым: *Да откройте же дверь! Да рассказывайте же поскорее!* Кроме этого в разговорной речи для выражения необходимости выполнения действия обычно частица смотри: *Смотри, не забудь! Смотри, приходи!*" [20, с. 271]

#### Междометия

Иногда в качестве сказуемого побудительного предложения используются междометия, притом Валнина пишет: «Структурным центром побудительных предложений (также в разговорной речи) могут быть и соответствующие междометия: *айда, марш, цыц* и др.: — *Айда ко мне! — крикнул он* (М. Г.)». [4, с.14]

В качестве примера можно привести следующие предложения: «*Ну!; А ну(-ка)!; Давай!; Довольно!; Хватит!* И т. д. Например: — *Ну!* — *поторопил он* (Федин); *Давай!* — *кричал он гармонисту.*— *А ну ещё!..* (Нагибин); «*Не узнаете?... А я ведь вас выручал, вытягивал, когда вас преследовала жандармерия... помните?»* — «*Да, да, да, позвольте, позвольте..*» — *припоминал Пастухов. «Ну, ну, ну!»* — *помогал ему старик* (Федин)". [15, с. 294–295]

#### Безглагольные побудительные предложения

Скобликова даёт описание безглагольных типов побудительного предложения и пишет: «В некоторых из них называется состояние, к которому побуждают собеседника: — *Спокойно, спокойно, Дарья Дмитриевна* (А. Н. Толстой); *Приободрились, товарищи, внимание!* (А. Н. Толстой); *Тише! Порядок!* (Федин); *В очередь, В очередь. К порядку, товарищи!* (Федин)" [15, с. 293] По мнению Скобликовой: «Предложения этого типа, кроме выразителей прямого объекта, могут содержать и указания на адресацию действия. Например: — *Большакова мне!* — *приказал командир дивизии телефонисту* (Кожухова); — *А вы ему ещё — блинков!* (А. Н. Толстой); *Антон Никитич Казак включил принудительную трансляцию и объявил: — Матроса Галенько — на бак* (Князев) Особенно часто среди «безглагольных» побудительных предложений используются такие, которые содержат обстоятельства, указывающие на направление требуемого перемещения: *Он скомандовал тихо: «за мной!»* — *И солдаты пошли* (Кожухова); — *все по местам!* (А. Н. Толстой); *Голос был очень строгий: «Буканова! На выход!»* (А. Н. Толстой); *Самофолов... простуженно просипел: «Овчинников и Яманов направо, Петрухин и Деретаев налево!»* (Кожухова); — *Егор Павлович! Сюда!* (Федин); — *Товарищ генерал, к телефону* (Симонов) и т. д». [15, с. 294]

#### Побудительная интонация

Побудительные предложения могут иметь особую побудительную интонацию. Данная интонация различается смотря по тому, выражается ли приказание, просьба, совет, убеждение, спокойное предложение и т. д., но во всяком случае резко отличную от вопросительной и восклицательной интонации. (ср. восклицательную интонацию у Гоголя: *Боже, погасить искру огня, может быть разившегося бы в величии и красоте!..* и повелительную в обращении к подчиненным: *Погасить огни! Запереть двери!*) Следует отметить, что в случае отсутствия предыдущих признаков побудительные предложения должны иметь такую особую побудительную интонацию. [13, с. 359]

В связи с этим Карданова в своей книге пишет: «Грамматическим средством оформления побуждения является, прежде всего, побудительная интонация предложения, выражающие приказ, требование, они произносятся высоким тоном, с большой силой напряженности. Предложения, выражающие совет, просьбу обычно произносятся более низким тоном, с меньшей силой напряженности. " [7, с. 58]

#### Рассмотрение побудительных предложений в персидском языке

Нател Ханлари в своей книге о предложении «*به باغ برو*» *жди в саду*» пишет, что: в этом предложении отдаётся приказ, чтобы кто-то совершил какое-либо действие. В продолжении он указывает предложение, в котором отдаётся приказ и называет его побудительным. [11, с. 10] Вафаи характеризует побудительные предложения следующим образом: Побудительное предложение — это такое предложение, в котором происходит побуждение к совершению или не совершению какого-либо действия. Глаголы в побудительных предложениях обычно сопровождаются со спрягаемыми приставками «*بی*», «*نَدَ*», «*مَ*». [5, с. 62] В книге «*Дастур-е забан-е фарси 2*» понятие о побудительном предложении характеризуется следующим образом: Побудительное предложение — это предложение, в котором просится совершить действие, иметь или принять качества или состояние посредством утверждения или отрицания. Например: «*لطفاً نقترت را بیاور*» *принеси, пожалуйста, свою тетрадь.*», «*موجب باشید*» *будьте вежливы* «*حرف نزنید*» *не разговаривайте!*» [3, с. 308]

По мнению доктор Хосро Фаршид-Вард предложение, в котором глагол положен в повелительном наклонении и указывает на проклятие, приказ, мольбу, просьбу и т. п. то есть указывает на требование, носит название побудительного предложения. Например: *زود بیا* «Иди быстро», *گم شو* «Уходи». [17, с. 67] Хосейн Эмад Афшар в своей книге так определяет понятие о побудительном предложении: «Когда наряду с предложением издаётся указ, тогда такое предложение называется побудительным». [21, с. 224] Побудительное предложение, по словам Омид Али Джафари, это предложение, в котором содержится волеизъявление. Например: *دستم را بگیر* «возьми меня за руку» [2, с. 114]

Арсалан Голфам в своей работе анализирует понятие побудительного предложения в персидском языке и согласно его работе: Побудительными являются предложения, выражением которых говорящий просит у своего собеседника совершить какое-нибудь действие. Разумеется, что совершение действия исключительно не охватывается понятием в широком смысле (1 и 2) и может охватывать так же использование силы разума (3 и 4): *برو منزل خودتانه* «Иди к себе домой» 2. *دست نزن* «Не трогай мои книги» 3. *دقت کن* «Обрати внимание!» 4. *صبور باش* «Будь терпеливым!» [6, с. 49]

Доктор Джаханбахш-е Норузи даёт описание побудительного предложения следующим образом: Побудительное предложение — это предложение, глагол которого находится в повелительном наклонении. Другими словами, побудительное предложение — это предложение, в котором выражается волеизъявление говорящего относительно слушателя. *آحمد، بنشین* «Ахмад, садись!», *علی، برخیز* «Али, вставай!», *حسن، درست را بخوان* «Хасан, прочитай уроки!», *شاهلا، بیا* «Шахла иди!» [12, с. 293] Хасан Надими в своей книге анализирует и трактует данное понятие: «Побудительное предложение — это такое предложение, в котором отдаётся приказ. Например: *هشیار باش* «Будь умным!», *بنویس* «Напиши!» [10, с. 120]

Говорящий посредством побудительного предложения просит осуществить что-либо или принять состояние. Например: *به خانه برو* «иди домой», *برایش یک لیوان بیاورید* «принесите ему один стакан» [18, с. 338]

Побудительные предложения с точки зрения применения, могут играть иную роль, которая отличается от роли направленной на побуждение собеседника совершить определённое действие. В качестве примера, в нижеследующих предложениях получило свое отражение мысленное и духовное состояние. *دست بردار* «Прекрати!», *برو گم شو* «Уходи!» [6, с. 50]

#### Разновидности побудительных предложений в персидском языке

Как пишет Махутян, побудительные предложения делится на две группы: положительные и отрицательные. Положительное побудительное предложение: такое предложение образуется соединением «*بُ*» к основе настоящего времени глагола. Употребление приставки «*بُ*» в образовании побудительного наклонения некоторых глаголов, такие как составных глаголов, образующихся глаголом *کردن* «*делать*» необязательно. В отрицательных побудительных предложениях не употребляется приставки «*بُ*» «*پ*» и вместо них употребляется отрицательная приставка «*نَ*» «не». Например: *با اون بازی نکن* «Не играй с ним!», *گلارو آب نده* «Не поливай цветы!» [9, с. 35–36]

#### Грамматические средства оформления побудительных предложений в персидском языке

По структуре побудительные предложения обычно являются короткими и поскольку выражаются в присутствии собеседника, то для обеих сторон становится понятным, что побуждение на совершение данного действия направлено на слушателя. На этом основании нет необходимости для выражения действующего лица, который должен совершить желаемое действие говорящего. [6, с. 49–50]

По мнению Нател-Ханлари, в побудительном предложении если мы прямо обращаемся к лицу, которое непосредственно перед нами или с помощью письма, то в таком случае нет необходимости указывать его имя в предложении. По этой причине подлежащее всегда опущено в побудительном предложении. Если собеседник — Хасан, *بیا* «иди» эквивалентно с предложением «Хасан должен идти»; *کتاب را بخوان* «прочитай книгу» эквивалентно с предложением «Хасан должен прочитать книгу»; *هشیار باش* «будь умным» эквивалентно с предложением «Хасан должен быть умным»; *آرام بنشین* «сядь спокойно» эквивалентно с предложением «Хасан должен сидеть спокойно». Когда лицо, к которому обращаются, является неопределённым, мы вынуждены назвать его. Это называется «обращение». Например: *ایرج کتاب را بیاور* «Ираддж, принеси книгу!» В таком случае имя «Ираддж» произносится со специфической интонацией, и ударение падает на первый слог слова. Иногда добавляется предлог «*ای*» «эй» к началу его имени; Например: *ای ایرج کتاب را بیاور* «Эй, Ираддж! Принеси книгу». Слово «*ای*» «эй» называется «предлог-обращения».

В персидской литературе иногда вместо предлога «*ای*» «эй», используется частица «*ا*» в конце имени, Например: *در جوانی دانش آموز* «Молодежь! Учитесь в молодости.» Надо заметить, что слово-обращение является независимым и может заменить предложения. [11, с. 121–123]

Норузи пишет, иногда субъект в побудительном предложении опускается по словесной или мысленной аналогии, и только глагол остается в предложении. В этом случае глагол в повелительном наклонении в свою очередь составляет полное предложение. *آحمد برخیز و بیا* *значит: «Ахмад, вставай и иди!»* [12, с. 293–294]

По мнению Эмад Афшар, в побудительных предложениях действующее лицо всегда опущено и иногда перед ним указывается на имя тот, кто должен совершить какое-нибудь действие или побудить к определенному состоянию и поставить в звательную форму. [21, с. 224]

Надими рассматривает вопрос относительно действующего лица и замечает, что в побудительном предложении «подлежащее» всегда опущено. آرام بنشین «сиди спокойно!» (ты) сиди спокойно!, یا «иди» значит (ты) иди! Он считает, что если перед побудительным предложением, указываем на имя того человека, который должен совершить какое-либо действие или принять какое-либо состояние, тогда такое упоминание называется «обращением». آیا شاه «Эй Шах Махмуд, покоряющий страны... если не стыдишься меня, стыдись Аллаха!» Признак обращения выражается в изменении тона имени или употреблении зательной формы самого имени или употребление частицы "یا" после имени. Например, в вышеуказанных примерах: محمود شاه محمود «Эй Шах Махмуд» Надими в продолжение указывает, что слова-обращения являются независимыми и считаются заменителем предложения. [10, с. 120]

В побудительных предложениях используется форма глагола второго лица. Глагол побудительного наклонения единственного числа не имеет личного окончания, но в глаголе повелительного наклонения множественного числа используются личное окончание второго лица множественного числа «-ید» id. Местоимение, как заменитель действующего лица редко употребляется в побудительных предложениях, но для подчёркивания, их можно использовать.

Обычно для смягчения повелительного значения употребляются слово لطفاً «пожалуйста», «сделайте милость» в начале или в конце предложения или перед глагольной группой. Фраза خواهش میکنم «прошу», «пожалуйста», обычно приводится в начале предложения и смягчает повелительное значение. Значение побудительного предложения с помощью повышением тона, ударением и интонацией превращается в подчёркнутую побудительность. Например: لطفاً به گل ها آب بده «Полей цветы, пожалуйста». [9, с.35–36]

Надими анализирует способ образования глагола в побудительном предложении так: Повелительное наклонение образуется от основы настоящего времени и имеет только 3 лица: Неопределённая форма глагола: نوشتن «писать»; 1. بنویس «напиши 2». بنویسیم «напишем 3». بنویسید «напишите». Так же Надими добавляет, что: Подчеркнутое «ب» обычно сопровождается простым глаголом повелительного наклонения: برو «иди». Но если глагол повелительного наклонения — составной, в этом случае не употребляется подчеркнутое «ب»: «عاقل شو «Поумней!», گوش کن «Послушай». Об употреблении глагол повелительного наклонения в стихах он пишет так: Иногда в стихах, простой глагол повелительного наклонения употребляется без подчеркнутого «ب»: «دهلزن گو دو نوبت زن بشارت «Скажи литавристу два раза сообщит радостную весть». Иногда в персидской литературе подчеркнутое «می» присоединяется к началу побудительного глагола: «تو همچو باد بهاری گره گشا می باش «Ты как весной ветер бывай устраняющим трудности!» برو کار میکن «Иди работать, не спрашивай, что такое работа» [10, с. 120–121]

#### Интонация в персидских побудительных предложениях

Интонация в побудительных предложениях относительно повышенная. Например: آرام «иди медленно!», آرام «Успокойтесь!», زود برگرد «возвращайся побыстрее!», «توقف نکن «не останавливайся!» [5, с. 62]

#### Заключение

На основании сказанного можно заключить, что:

Для выражения побудительных предложений существуют разные синтаксические способы. Если данные предложения хотя бы на чуточку претерпят изменения, возможно измениться целый смысл предложения и тогда вежливая форма обращения превратится в грубость или наоборот.

Грамматическими средствами оформления побудительных предложений в русском языке являются: 1) побудительная интонация; 2) формы изъявительного наклонения глагола; 3) формы сослагательного наклонения глагола; 4) формы повелительного наклонения глагола; 5) неопределённая форма глагола и 6) междометия, а в персидском языке: те же кроме неопределённой формы глагола.

Среди приведенных примеров существует ряд предложений, которые в русском языке выражаются одним словом, то есть инфинитивом. При переводе таких предложений можно использовать как одно слово, так и несколько слов. Например, эквивалентом предложения «Молчать» можно использовать ساکت و ساکت شو. Во втором переводе глагол был опущен.

Наши наблюдения показали, что конструкции со сказуемым в формах сослагательного наклонения выражая побуждение, придают ему такие модальные значения, будто требуемое действие зависит от воли побуждаемого. Именно поэтому они звучат менее категорично и почти не выходят за рамки совета, назидательного замечания, просьбы.

#### Литература:

1. Акимова, Г. Н., Вяткина С. В., Казаков В. П., Руднев Д. В. под ред. С. В. Вяткиной, Синтаксис современного русского языка: учебник для студентов высших учебных заведений, — СПб: СПбГУ; М.: Академия, 2009

2. Али-джафари, О. Новое исследование в грамматике персидского языка. Исфаган: Сагафи, 1983
3. Анвари, Х. Ахмади-Гиви Х. Грамматика персидского языка 2. Тегеран: Фатем, 1999
4. Валгина, Н. С. Синтаксис современного русского языка. \_ М.: Агар, 2000
5. Вафай, А. Описательная грамматика. Тегеран: Сохан, 2013
6. Голфам, А. Правила грамматики. Тегеран: Самт, 2006
7. Карданова, М. А. Русский язык. Синтаксис: Учеб. Пособие — 2-е изд. Испр. — М.: Флинта: Наука, 2009
8. Кустова, Г. И., Мишина К. И., Федосеев В. А. Синтаксис современного русского языка: учеб. Пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. — 2-е изд., испр. — М.: издательский центр «Академия», 2007
9. Махутян, Ш. Переводчик: Самаи М. Грамматика персидского языка. Тегеран: Марказ, 1999
10. Надими, Х. Черта грамматики персидского языка. Тегеран: Роз, 1975
11. Нател-Ханлари, П. Грамматика персидского языка. Тегеран: Тус, 1998
12. Норузи Дж. Простая грамматика Шираз: Рахгоша, 1994
13. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении: учебное пособие. Изд. 8-е. — М.: Эдиториал УРСС, 2001
14. Пулькина, Е. М., Захава-Некрасова Е. Б. Учебник русского языка для студентов-иностранцев, — М.:1968
15. Скобликова, Е. С. Современный русский язык синтаксис простого предложения. (теоретический курс): учеб. Пособие — 4-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2009
16. Современный русский язык/учеб. для студ. Вузов, обучающихся по спец. «Филология»; Под. ред. Леканта П. А., \_ М.: Дрофа, 2001
17. Фаршид-вард. Короткая история персидского языка с начала до настоящего времени. Тегеран: Завар, 2008
18. Фасел, Н. Грамматика персидского языка. Тегеран: Агах, 2013
19. Щедова, Н. Ю. Русская грамматика. \_ М.: Наука, 1980
20. Шелякин, М. А. Справочник по русской грамматике. 5-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2006
21. Эмад-Афшар, Х. Грамматика и устройство персидского языка. Тегеран: университет Алламе Табатабаи, 1993

## Использование трансформаций и организация учебного пространства в изучении иностранных языков

Джураева Гульчехра Наимовна, преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*Данная статья посвящается использованию трансформации в научной речи (на материале русского и немецкого языков) а также организация пространства в изучении языке.*

*Как известно, речь — это не самоцель, а средство достижения конкретного результата.*

**Ключевые слова:** интернационализмы, трансформация в научной речи мотивированность, сверхтрансформация.

Содержание научной речи определяется в основном логическими связями, умозаключениями, выводами, предположениями, подтверждениями или отрицаниями явлений и действий. Основными информативными словами научной речи являются термины, не подлежащие изменению в тексте высказывания. Они стабилизированы как понятия в такой степени, что большинство из них становятся интернационализмами, особенно при современном развитии новых отраслей науки и техники и формировании лексического базиса новой научной отрасли.

Масштабы допустимых регулятивных воздействий на использование тех или иных лексических единиц в научной речи достаточно ограничены. По выражению А. А. Леонтьева, речь — это «средство, оружие». Научная речь, рас-

смотренная с этой точки зрения, предполагает точность как главное качество оружия.

Поэтому, говоря о трансформациях в научной речи, необходимо ввести понятие коммуникативно-функциональной эквивалентности. Автор научного текста использует различные грамматические и лексические структуры для обогащения речи, устранения однообразия звучания, совершенствования формы при сохранении точности передачи смысла. Т. М. Дридзе выдвигает положение о допустимости такого подхода к тексту, когда вопрос «зачем, ради чего что-то говорится в тексте?» предшествует вопросам «о чем говорится?», «что говорится?» и «как говорится?» Здесь, однако, требуется уточнение, поскольку возникает вопрос о существенном отличии научного текста



с его интеллектуально-информативными функциями от текстов с эмотивными, эстетическими, побудительными функциями.

Основным элементом коммуникативной компетенции в научной речи являются привычки к определенным формам текстов, фразам, словосочетаниям. В немецком языке к таким относятся использование форм *Passiv*, глагола *lassen*, *Infinitiv II* (перфектный инфинитив), замена существительного артиклем, послелого и другие формы, не имеющие явного соответствия в русском тексте. Поэтому при использовании трансформаций чаще всего обращаются к достаточно привычным формам для достижения более полной и уверенной адекватности. Самыми распространенными формами трансформации как в одноязычном тексте, так и в тексте перевода, являются: вербализация (*Verbalisierung*) и субстантивация (*Substantivierung*), преобразования *Passiv/Aktiv*, создание левого определения (*Linksattribut*), трансформации инфинитивных групп и оборотов (*Nominalisierung*), прямой в косвенную речь (*Indirekte Rede*).

Die Sendung hat keine Geheimnisse offenbart = Keine Geheimnisse sind durch die Sendung offenbart worden.

Es wurde mehr denn je analysiert, geforscht, gerechnet, gezeichnet und modelliert = Man analysierte, forschte, rechnete, zeichnete und modellierte mehr denn je.

Es wurde auf einige Schwierigkeiten hingewiesen = Man wies auf einige Schwierigkeiten hin = Es gab Hinweise auf einige Schwierigkeiten.

Die Notwendigkeit, die neue Konstruktion zu stärken, sah man im Hinblick auf benutzte

Elemente = Die Notwendigkeit der (Ver) stärkung von neuer Konstruktion sah man im Hinblick auf benutzte Elemente.

Wir haben alle Ursachen dieses Fehlers zu untersuchen = Wir brauchen die Untersuchung aller

Ursachen dieses Fehlers = Alle Ursachen dieses Fehlers sind von uns zu untersuchen = Alle

Ursachen dieses Fehlers sollen von uns untersucht werden.

Wir lassen die Geschwindigkeit kleiner werden = Wir verkleinern die Geschwindigkeit.

Die Probe wird abkühlen gelassen = Man lässt die Probe abkühlen.

Das Holz lässt sich leicht bearbeiten = Das Holz kann leicht bearbeitet werden = Leichtes

Bearbeiten des Holzes ist möglich.

Über einige Probleme der Technik lässt sich nichts Bestimmtes sagen = Über einige Probleme der Technik ist nichts Bestimmtes zu sagen = Über einige Probleme der Technik kann nichts

Bestimmtes gesagt werden = Es ist unmöglich, etwas Bestimmtes über einige Probleme der Technik zu sagen.

Der Mensch ist bestrebt, Zusammenhänge, die zeitlich stabil erscheinen, aufzudecken = Der Mensch ist zur Aufdeckung der zeitlich stabil erscheinenden Zusammenhänge bestrebt.

Mit der Entwicklung der Naturwissenschaften wurde das Bedürfnis, die Temperatur genau zu messen, sehr stark = Mit der Entwicklung der Naturwissenschaften verstärkte sich das Bedürfnis der genauen Messung der Temperatur.

Приведенные выше примеры возможных трансформаций позволяют предположить, что степень определения адекватности может определяться не во всех случаях, поскольку она варьируется в различных контекстах. В научной речи, где семантическая точность имеет очень высокий ранг, нежелательны семантические трансформации. В этом случае трансформации используются только на уровне общих для данного вида речи языковых норм. По выражению известного лингвиста Э. Косериу, норма — это «коллективная реализация системы». В научной речи эти нормы не позволяют с одной стороны нарушать правила языковой системы, с другой же способствуют успеху речевого общения благодаря определенным стандартам оформления устного и письменного научного текста. Для эффективного обучения профессиональному иностранному языку, по нашему мнению, необходимо уделять больше внимания структуре учебного пространства.

Рекомендуется отойти от традиционной структуры аудитории, поскольку, как известно, иностранный язык имеет огромное значение для будущей профессиональной деятельности студентов-выпускников нашего университета. В современном быстро меняющемся мире с высокой интенсивностью информационных потоков постоянно растут требования, предъявляемые к специалистам с высшим образованием, и, соответственно, возрастает значение владения профессиональным иностранным языком. Учитывая вышесказанное, наша первостепенная задача заключается в том, чтобы обучить студентов умению работать с оригинальной литературой по специальности, осуществлять коммуникацию и деловую переписку в своей сфере деятельности на иностранном языке, оперируя при этом релевантными терминами, понятиями, грамматическими конструкциями.

Существует множество способов, которые могут способствовать эффективному выполнению данной задачи. Один из таких способов, как уже было сказано выше, это изменение структуры учебного пространства.

Итак, для начала сама аудитория должна иметь достаточно большую площадь, но, к сожалению, в нашем вузе подобные аудитории редкость, особенно среди тех, которые отведены исключительно под обучение иностранным языкам. Площадь аудитории, предназначенной для обучения профессиональному иностранному языку, должна составлять от 30 до 40 квадратных метров. Во-первых, аудитория должна быть просторной, хорошо освещенной, поскольку маленькое, темное пространство давит на студентов психологически и не дает им полностью раскрепоститься, раскрыться и свободно участвовать в работе. И во-вторых, такая площадь нужна для того, чтобы разместить все необходимое для обучения профессиональному иностранному языку оборудование. Далее

необходимо отказаться от традиционного расположения столов в аудитории (т. е. когда студенты сидят «затылок в затылок») и оснастить помещение круглым столом (см. рисунок). Это приведет к уравниванию положения преподавателя по отношению к студентам, и к тому же будет сохранено «личное пространство» каждого.

Также подобная форма стола позволит держать всех студентов во внимании, будет способствовать более непринужденной коммуникации, раскрепощению студентов и побуждению их к участию в совместной работе. Более того, будет увеличена возможность контролировать уклонение студентов от учебной работы.

Поэтому при обучении письменной и устной научной речи необходимо определять на практике меру трансформации высказывания, мотивированность трансформации для достижения равноценности и естественности и не стремиться к «сверхтрансформациям», разрушающим суть высказывания. Стандартность, привычность средств языкового выражения облегчает восприятие содержания, не отвлекаясь на разрешение трудностей языкового характера. Однако научная речь на немецком языке представляет собой зачастую многосложные грамматические и лексические комбинации, понимание которых невозможно без практических навыков трансформаций. Самыми простыми навыками здесь являются преобразования на уровне частей речи, например, глаголы, существительные, прилагательные. Они не влекут за собой существенных содержательных потерь и модификаций. Достаточно нейтральны и синтаксические трансформации, представленные в замене одного вида конструкций другим. Гораздо более сложными являются лексические трансформации (слова, устойчивые словосочетания), эквивалентность ко-

торых зачастую определяется только контекстом и не определяется рамками двуязычного словаря. Они могут затрагивать и нарушать процесс передачи содержания. Следует сказать, что трансформации производятся в различных комбинациях, что позволяет интуитивно определять меру адекватной замены с той же смысловой функцией. Переводческие трансформации позволяют приобрести навыки оптимальных трансформаций в научной речи для того, чтобы избежать искажения, неточности, неясности путем сопоставления вариантов и использования проверенных стандартных схем. Я рассмотрела некоторые факторы, которые могут увеличить эффективность обучения профессиональному иностранному языку. Кроме того, использование новейших технологий на занятии сделает его познавательным, насыщенным, интересным как для преподавателя, так и для студентов. Несомненно, это позволит исключить из образовательного процесса ситуации учебного меркантилизма, то есть учение не для себя, а для того, чтобы «отчитаться», «сдать преподавателю материал» и т. п. Студенты, сидя лицом друг к другу будут охотнее принимать участие в речевой деятельности, коммуникация примет более естественный характер, а также у учащихся будет сформирована устойчивая мотивация иноязычной деятельности на занятии в частности и изучении иностранного языка вообще. Подводя итог, следует отметить, что подобные аудитории, оборудованные с использованием новейших технологий, несомненно, повышают эффективность обучения профессиональному иностранному языку, но, к сожалению, из-за значительной технической отсталости нашей системы образования и скудного финансирования вузов такие аудитории практически недоступны.

#### Литература:

1. Weiner, E. S. C. The Oxford Miniguide to English usage./E. S. C. Weiner. — Oxford, 1987.
2. Wainryb Ruth. Active listening. An Effecting Strategy in Language Learning. FORUM. vol. XXIX, Number 1, 1991.
3. Longman In Touch A Beginning American English Series, Workbook 3. — USA, 1992.
4. Брандес, М. П. Стилистика текста/М. П. Брандес. — М.: Прогресс-традиция, ИНФРА-М, 2004.
5. Комиссаров, В. Н. Слово о переводе/В. Н. Комиссаров. — М., 1973.
6. Латышев, Л. К. Технология перевода/Л. К. Латышев. — М.: НВИ-Тезаурус, 2001.
7. Синев, Р. Г. Грамматика немецкой научной речи/Р. Г. Синев. — М.: Готика,

## Культура речи в аспекте межъязыковых типологических контрастов (на материале русского и узбекского языков)

Доспанова Дилара Уракбаевна, кандидат филологических наук, доцент  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

*В статье выделяются наиболее контрастные с узбекским языком аспекты русской морфематики, словообразования и морфологии представляющих особые сложности для узбекских учащихся при усвоении норм русского языка.*

**Ключевые слова:** языковые нормы, типологический контраст, флексия, формант, способ словообразования, грамматическая категория, словообразовательная категория.

Основными целями культуры речи как учебной дисциплины нам представляются следующие: 1) усвоение языковых норм и 2) обучение языковому мастерству, уместности данного варианта в той или иной ситуации, варьированию лексем в зависимости от целей коммуникации.

В условиях Узбекистана существует серьезная сложность в создании действенных учебников и пособий по данной дисциплине: в студенческих группах с русским языком обучения уровень знания русского языка зачастую бывает неравным — часть студентов владеет лексикой и нормами русского языка свободно и на достаточно высоком уровне, но в технических и гуманитарных вузах немало и студентов со слабым уровнем подготовки по русскому языку. В таких случаях считаем необходимой модификацию учебной программы «Культура речи» и разработку системы упражнений с учетом реальной подготовки студентов и сложностей, проистекающих из типологических контрастов русского и узбекского языков.

Целью данной статьи является выделение аспектов русской морфематики, словообразования и морфологии русского языка, представляющих особые сложности для узбекских учащихся в связи с наличием в их родном языке ярких типологических контрастов [1].

Для узбекской морфематики характерны стабильность фонетического состава корней и аффиксов, четкое и относительно легкое проведение морфемных границ, стабильность семантики формантов. Для русской морфематики характерно асимметричное соотношение формы и содержания основ и формантов.

Флексии русского языка — это не только грамматические морфемы, они играют большую роль в процессах словообразования, так как являются обязательной составной частью суффиксального форманта или выступают в качестве самостоятельного форманта при субстантивации и нулевой суффиксации. Морфем такого класса в узбекском языке нет, в нем четко разграничены словоизменяемые и словообразовательные морфемы.

Для русского языка как флективного закономерно широкое использование словообразовательных средств для выражения стилистической оценки. Русский язык обладает богатым аффиксальным фондом, прежде всего суф-

фиксальным и префиксальным; многие суффиксы и префиксы являются старославянскими по происхождению, что предопределяет стилистическую дифференциацию производных слов, среди которых широко распространена словообразовательная синонимия.

Русский и узбекский языки относятся к языкам с развитыми системами словообразования, причем наибольшее сходство проявляется в субстантивных подсистемах словообразовательных систем обоих сопоставляемых языков. Однако в плане организации способов словообразования выявляется принципиальный алломорфизм сопоставляемых языков.

В «Русской грамматике» выделяются следующие способы словообразования: суффиксация, префиксация, постфиксация, префиксально-суффиксальный способ, префиксально-постфиксальный способ, суффиксально-постфиксальный способ, субстантивация, чистое сложение, сложение в сочетании с суффиксацией, сращение, аббревиация [2]. Производные имена существительные русского языка образуются всеми этими способами, за исключением постфиксального, префиксально-постфиксального и суффиксально-постфиксального способов, которые в русском языке являются способами, специфическими для глагольного словообразования.

Перечисленные и подробно рассмотренные в «Русской грамматике» способы ориентированы преимущественно на узуальное словообразование; И. С. Улуханов, подробно рассмотревший как узуальное, так и окказиональное словообразование русского языка, выделяет 79 способов, которые делятся на чистые и смешанные, узуальные и окказиональные [3].

В узбекском языке выделяется 4 способа словообразования: суффиксация, префиксация, сложение, аббревиация, причем термин «суффиксация», широко используемый, например, А. А. Азизовым [4], представляется не вполне соответствующим для агглютинативных языков. В свете типологического контраста флективных и агглютинативных языков более подходящим для посткорневых формантов последних является термин «постфикс».

Для узбекского словообразования не характерны смешанные способы словообразования, менее разнообразны разновидности способа сложения.

Такое расхождение в количестве и сущности способов словообразования в русском и узбекском языках вполне закономерно и отражает специфику детерминант сопоставляемых языков: для флективного русского языка следует отметить принципиальную множественность способов словообразования, причем тип русского словообразования можно в целом определить как флективный, поскольку система флексий входит в большинство формантов. Ограниченное число способов словообразования в узбекском языке полностью соответствует детерминанте узбекского языка, экономному и компактному использованию формантов в процессах словообразования. Вследствие отсутствия флексий как класса морфем узбекское словообразование может быть охарактеризовано как чисто аффиксальное.

Дополнительными чертами типологического контраста русской и узбекской словообразовательных систем является наличие в русском языке практически обязательных морфонологических преобразований, нулевых суффиксальных формантов, унификсов, радикасоидов и унирадикасоидов, множества лексем непервой степени членности, многозначность и вариантность формантов, что представляет значительные трудности для носителей языка с практически идеальным соотношением формы и содержания.

Большую сложность для узбекских учащихся с недостаточной подготовкой по русскому языку представляют производные семантических и формально-семантических разрядов, отсутствующих в узбекском языке, например, существительные со значением женскости и незрелости, приставочные глаголы (при наличии субстантивных приставок в узбекском языке полностью отсутствуют глагольные), конфиксальные производные.

Перечислим наиболее проблемные для усвоения узбекскими учащимися темы русской морфологии.

1. Грамматические категории рода и одушевленности, дающие проекцию на синтаксические нормы согласования, с чем связан высокий процент речевых ошибок узбекских учащихся.

2. Категория падежа вследствие флективного выражения, многотипности склонения существительных в русском языке на фоне строго однозначного выражения падежных значений ограниченным набором аффиксов.

3. Грамматические категории вида и залога, их семантика и формальное выражение.

4. Причастия русского языка, поскольку причастия узбекского языка более однотипны.

К стилистическим ресурсам морфологии относится разграничение вариантов форм простой сравнительной степени, которые образуют стилистическую парадигму: **раньше — ранее, позже — поздней — позднее**. Формы с суфф. **-е (-ше)** могут быть квалифицированы как нейтральные или разговорные, а формы на **-ее** — как книжные.

Следует уточнить, что суфф. **-ее-** противопоставлен разговорному варианту **-ей:** **сильнее — сильней, пра-**

**вильнее — правильней**. Кроме того, разговорную окраску прилагательному придаёт присоединение к формам сравнительной степени приставки **по-**, означающей незначительное увеличение степени качества: **побольше, поменьше, получше**. **В узбекском языке синтетическая форма** сравнительной степени стабильная и единообразна: **баландроқ — выше, пастроқ — ниже. чиройлироқ — красивее** и т. д.

Вследствие отсутствия в узбекском языке категорий рода и одушевленности, разного устройства в русском и узбекском языках категории числа и специфики мотивационных отношений, алломорфными по отношению к узбекскому языку оказываются словообразовательные категории «женскость» (**учительница, студентка, дежурная, блокадница, иностранка, принцесса, отравительница, медведица, орлица, зайчиха**), «незрелость» (**совенок, щегленок, волчонок, цыпленок, турчонок, кенгуренок, негритенок, змееныш, утеныш, гаденыш**), «единичность», (**горошина, виноградина, бусина, снежинка, карамелька, чешуйка, морковь, мелок, уголек, рельсина**), «вещественность» (**древесина, белковина, свинина, воловина, оленина, телятина, зайчатина, индюшатина, черника, голубика, кофеин, ванилин**) и нек. др.

Закономерно, что все существительные со значением женскости относятся к женскому роду, однако отнесенность производных со значением незрелости и совместности исключительно к мужскому роду достаточно идиоматична; причем если от существительных со значением совместности в большинстве случаев возможно образование со значением женскости (**соучастница, сообщница, сожительница**, разг. **соавторша**), то существительные незрелости жестко ограничены обозначением молодых существ мужского пола.

И категория рода, и существительные со значением женскости и незрелости ярко контрастивны по отношению к узбекскому языку и представляют значительные трудности для усвоения узбекскими учащимися.

Идиоматичным для узбекских учащихся является и словообразовательное оформление названий животных наряду с названиями лиц (**голубка, индюшка, тетерка волчица, львица, тигрица, верблюдица; совенок, щегленок, волчонок, кенгуренок, змееныш, утеныш**). Это не соответствует языковой картине мира узбекского языка, в котором названия животных четко разграничиваются с личными существительными и отвечают на вопрос **нима?** (что?)

Таким образом, обилие типологических контрастов на морфемном, словообразовательном и морфонологическом уровнях (с проекцией на синтаксический уровень) связано с особыми сложностями в усвоении норм русского языка и требует особого внимания при составлении программ дисциплины «Культура речи», а также разработки продуктивной, компенсирующей языковые контрасты системы упражнений.



Литература:

1. См.: Алимова А. Т. Словоизменение и словообразование узбекского и русского языков в свете типологического контраста // Преподавание языка и литературы. — Ташкент, 2001. — с. 21-29; Абдурахманова А. К. Способы номинации лиц как отражение языковой картины мира в русском и узбекском языках.: Автореф. дисс ... канд. филол. наук. — Ташкент, 2007. — с. 9-10; Казакова О. П. К проблеме типологии словообразовательных систем славянских и тюркских языков // Русский язык в национальной школе. — М., 2009. — с. 54; Казакова О. П. О некоторых чертах алломорфизма и изоморфизма морфемных и словообразовательных систем разносистемных языков (на материале русского и узбекского языков) // У1 Виноградовские чтения в Республике Узбекистан. — Ташкент: Топрыл, 2010. — с. 73-75.
2. Русская грамматика Т. I. — М.: Наука, 1980. — с. 138-139.
3. Улуханов, И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. — М.: РАН, 1999. — 222 с.
4. Азизов, А. А. Сопоставительная морфология русского и узбекского языков. — Ташкент: Укитувчи, 1983. — с. 66.

## К вопросу об объектах и границах учебной дисциплины «Культура речи»

Доспанова Дилара Уракбаевна, кандидат филологических наук, доцент  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

*В статье рассматриваются разные подходы к построению учебной дисциплины «Культура речи» в зависимости от профиля обучения студентов.*

**Ключевые слова:** культура речи, норма, коммуникативная компетенция, языковая компетенция, языковые уровни, словообразование.

В настоящее время дисциплина «культура речи», имеющая уже достаточно длительный период становления и развития, признается и теоретической, и учебной дисциплиной и имеет уже несколько «отпочковавшихся» учебных дисциплин, связанных с проблемами современной речевой культуры: «Основы культуры речи», «Русский язык и культура речи», «Речевое общение», «Современная ортология» и др.

В последние два десятилетия в России издано огромное количество учебников, пособий, курсов лекций по культуре речи [1], казалось бы, есть возможность выбора учебной литературы для вузов любого, однако на самом деле ситуация не столь благоприятна.

К сожалению, довольно часто материал, представленный в учебниках и пособиях, не соответствует высоким требованиям к данному курсу, заявленным во вводных разделах. Нередко в них царит полный разнобой в выборе и подаче тем, не отличающихся, как правило, от материала теоретической или практической стилистики: либо основное внимание уделяется языковым нормам на разных языковых уровнях: понятие нормы в теоретическом аспекте, орфоэпические нормы, лексические и грамматические нормы, либо излишне подробно разрабатывается теория жанров и стилей. В учебниках по направлению «Русский язык и культура речи», как правило, перегружена теоретическая часть в русле общего языкознания (сущность, система и функции языка).

По словам автора одного из серьезных пособий по культуре речи, Т. А. Воронцовой, «цель данного курса — способствовать формированию коммуникативной компетентности будущего специалиста, т. е. повысить его общую речевую культуру, усовершенствовать владение нормами современного русского языка, сформировать навыки эффективной коммуникации в различных условиях общения» [2, с. 5].

Т. А. Воронцова с сочувствием цитирует следующее высказывание А. Барблана: «Требование жизни везде одинаково: требуются студенты, способные выразить себя в письменной и устной форме, личности, способные рассуждать и отстаивать свое мнение перед коллегами, и только после этого требуются работники, обладающие сноровкой в области своей профессии» [2, с. 5]. Нам это высказывание не представляется таким уж бесспорным; во всяком случае, разработать учебник, способствующий успешному решению обеих поставленных выше задач, представляется проблематичным.

Проблематичным представляется полная пригодность одного и того же учебника для студентов филологического и иных направлений. Если студенты филологических специальностей в процессе обучения имеют возможность получить лингвистические знания в полном объеме и дисциплина «культура речи» может послужить углублению и шлифовке полученных ранее знаний, то для студентов естественных и технических специальностей данная дис-

циплина нередко является единственным лингвистическим курсом, причем далеко не всегда обеспеченным достаточным количеством часов для лекционных, практических и самостоятельных занятий.

Общеизвестно, что культура речи включает три компонента: нормативный, коммуникативный и этический, однако программы, учебники и пособия по культуре речи отдают явно предпочтение одному из этих аспектов. В учебнике под ред. А.Д. Черняк отмечается: «Долгое время культура речи рассматривалась только в аспекте владения нормами русского литературного языка. В этих ориентациях построены и многие пособия по культуре речи. С другой стороны, возрождение интереса к риторике и включение этой дисциплины в вузовские программы способствовало смещению акцентов в сторону изучения речевых жанров, речевого поведения» [3, с. 3-4].

Отметим, что учебник под ред. А.Д. Черняк отличается высоким уровнем, при этом он является чрезвычайно большим по объему (509 с.). Авторы учебника явно пытаются решить задачу применимости его к студентам разного уровня общекультурной и языковой подготовки, получающим образование по разным специальностям: «Авторы учебника исходят из принципа вариативности в содержании курса. Принципиально важно, что во всех разделах учебника представлены материалы, позволяющие построить работу как со студентами высокого уровня языковой и речевой компетенции, так и с теми, кто испытывает трудности или в следовании нормам устной и письменной речи, или в осуществлении эффективного общения в разных сферах» [3, с. 4].

Однако, по нашему мнению, такой учебник может стать ценным подспорьем для преподавателей, но не для студентов, особенно технических и естественных специальностей, так как, по нашему убеждению, все закономерности культуры речи целесообразно выявлять прежде всего на материале специальной лексики.

В рамках дисциплин «Культура речи» или «Русский язык и культура речи» большое внимание уделяется понятиям «языковая компетенция» — это знания о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования, владение орфоэпическими, лексическими и грамматическими нормами литературного языка [2, с. 5-6]. На базе этого понятия, по мнению Т.А. Воронцовой, формируется «коммуникативная компетенция»: «Коммуникативная компетенция включает в себя умение использовать языковые единицы разных уровней в соответствии с действующими нормами литературного языка, владение механизмами построения высказывания, умение строить коммуникацию, соотносясь с культурно-речевой ситуацией, включающей параметры адресата, места, времени и условий общения, готовность к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению» [2, с. 5-6].

Безусловно, выше перечислены важнейшие составляющие активного, деятельного, культурного специалиста

любой отрасли, однако вряд ли целесообразно возлагать надежды в достижении перечисленных целей только на курсы, названные выше.

По словам Т.А. Воронцовой, «на формирование этих умений и навыков и направлена современная концепция курса «Культура речи», в соответствии с которой построено данное учебное пособие» [2, с. 5-6]. Однако избранная концепция явно противоречит выбору основных тем пособия: «Основное внимание в данном курсе уделено четырем аспектам:

- основные теоретические понятия культуры речи как лингвистической дисциплины;
- актуальные вопросы современной языковой нормы;
- проблемы современной речевой культуры;
- способы эффективного речевого взаимодействия» [2, с. 6].

По нашему мнению, основная направленность дисциплин «Культура речи» и «Русский язык и культура речи» должна оставаться нормативной, чисто языковой, а такие задачи, как:

- научиться общаться и вести деловые беседы, правильно оформлять деловые бумаги,
- слушать и слышать собеседника, задавать вопросы разных типов в достойной культурного человека форме, подавать реплики, корректно вступать в разговор, дополняя и развивая темы беседы, или аргументировано возражая по существу предмета обсуждения,
- участвовать в прениях по проблеме, в хорошей литературной форме излагать свое суждение,
- участвовать в дискуссиях и спорах, последовательно и доказательно отстаивать свои взгляды, выступать с небольшой, но яркой публичной речью (перечислены требования рабочей программы дисциплины «Русский язык и культура речи» филиала Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина в городе Ташкенте) — решаются по преимуществу в рамках других дисциплин: «Этика делового общения», «Культура общения», «Деловое общение», да и во всем процессе обучения, включая семинары, доклады, конкурсы, конференции и т. д.

При этом в названной выше программе, с нашей точки зрения, правильно выбраны ведущие формы и методы работы:

- слушание и сжатое конспектирование лекции по курсу;
- анализ прослушанной лекции, уточняющие и разъясняющие вопросы к ней;
- работа с толковыми, синонимическими, антонимическими, словообразовательными, орфографическими словарями;
- упражнения по технике речи, выразительном чтении художественных произведений, произнесение собственных высказываний;
- ситуативные игры, имитирующие различные жизненные ситуации публичного речевого мышления.

Рабочие программы и учебники, учебные пособия для вузов филологического и нефилологического направ-

ления должны, по нашему убеждению, принципиально различаться; в них должны быть отражены, возможно, и ограниченные, но реальные цели и задачи, которые можно решить в рамках данного курса.

В процессе обучения должно уделяться внимание нормам на всех языковых уровнях, однако в этом отношении явно «не везет» словообразовательному уровню: в учебных изданиях по культуре речи ему либо вовсе не уделяется внимания, либо он представлен в крайне обедненном и даже искаженном виде [4]; нередко словообразовательные нормы по давно устаревшей традиции рассматриваются в составе морфологии, причем в крайне «усеченном» виде.

Не используются нормативная с 1980 года «Русская грамматика» [5], другие авторитетные и апробированные описания русской морфемики и словообразования, например, предисловие А.Н. Тихонова к «Словообразовательному словарю русского языка» и сам словарь [6].

В упомянутом уже учебнике под ред. А.Д. Черняк в разделе «Образование слов и речевая культура» по сути дается добросовестное (однако сверхкраткое для учебника огромного объема) описание русского словообразования. Претензии по существу здесь могут только к некоторым терминам: например, словообразовательный формант **-ся** давно уже не называется частицей (это в принципе неверно, так как это не отдельное служебное слово, а именно формант), за ним закреплен термин «постфикс» [7].

Однако данное описание выполнено не в аспекте культуры речи, варьирования нормы в словообразовании, стилистики словообразования, за исключением некоторых фрагментов: «Для разговорной речи очень характерна еще одна возможность образования новых слов, которая связана со свертыванием наименований из двух слов в однословные: *девятиэтажка* (девятиэтажный дом), *оборонка* (оборонная промышленность), *наличка* (наличные деньги), *визитка* (визитная карточка), *маршрутка*

(маршрутное такси), *пятнадцатка* (пятнадцатидневная рабочая или учебная неделя) <...> Названные выше способы словообразования, а также присущие группам производных слов словообразовательные значения позволяют создавать слова, которые не вошли в общее употребление и являются авторскими новообразованиями. Такие слова называются **окказионализмами**: *здесьиздат* (по модели «самиздат», «тамиздат»), *вашингтонщина* (по модели «тамбовщина»), *гимназиада* (по модели «олимпиада»), *Абсурдистан* (по модели «Афганистан»), *бывшевики* (по модели «большевики»), *демократура* (по модели «диктатура»). Создание окказионализмов делает язык более образным и выразительным. Этим средством очень часто пользуются в художественной речи и в газетной публицистике» [3, с. 109].

Между тем стилистический аспект словообразования прекрасно разработан в трудах Е.А. Земской, Т.Г. Винокур, В.А. Виноградовой и др. [8]. По нашему мнению, в построении курсов, связанных с культурой речи, в настоящее время следует в полном объеме использовать достижения русской дериватологии последних десятилетий с ориентацией на словообразование как языковой ярус, наиболее активно способствующий пополнению русской лексики любой жанровой принадлежности, выполняющий по отношению к лексике роль системной организации и мотивированности.

Итак, по нашему мнению, основная направленность лингвистической дисциплины «Культура речи» должна оставаться преимущественно нормативной, причем все виды работ по усвоению этой дисциплины в вузах технического и естественного направления должны проводиться прежде всего на лексическом материале (включая терминологию), обеспечивающем данное научное направление.

Возможно, что одним из решений сложных проблем построения данной дисциплины как учебной может стать принципиальная ориентация на отраслевые учебники следующего поколения.

#### Литература:

1. См., например: Русский язык и культура речи: Учеб. для вузов/А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др./Под ред. В.Д. Черняк. — М.: Высшая школа; С.-Пб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 509 с.; Русский язык и культура речи. Курс лекций. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2006. — 352 с.; Машина О.Ю. Русский язык и культура речи для студентов нефилологических специальностей университетов. Учебное пособие. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2009. — 283 с.; Воронцова Т.А. Культура речи. — Ижевск: УдГУ, 2011. — 141 с.; Кряжева А.Л. Стилистика русского языка и культура речи. Курс лекций. — М.: МГЮУ, 2014. — 160 с.
2. Воронцова, Т.А. Культура речи. — Ижевск: УдГУ, 2011. — 141 с.
3. Русский язык и культура речи: Учеб. для вузов/Под ред. В.Д. Черняк. — М.: Высшая школа; С.-Пб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. — 509 с.
4. Доспанова, Д.О. Система русского словообразования в аспекте культуры речи // Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы традиционного семинара в рамках Узбекистанской научной школы русского словообразования. — Ташкент: Национальный университет Узбекистана, 2016. — с. 17-21.
5. Русская грамматика. Т. I. — М.: Наука, 1980. — 783 с.
6. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х тт. — М.: Русский язык, 1985.
7. Русская грамматика. Т. I. — с. 125.

8. Земская, Е. А. Словообразование как деятельность. — М.: КомКнига, 2005; Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. — М.: Наука, 1980; Виноградова В. Н. Стилистический аспект русского словообразования. — М.: Наука, 1984.

## Узбекские рассказы в США

Ёриева Умидахон Илхомовна, студент

Научный руководитель: Ташпулатова В., старший преподаватель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

*This article about the peculiarities of translation of the Uzbek short story into English in the Anthology «Tales from Uzbekistan», published in the USA in 2015.*

**Key words:** tales, short story, translation, national peculiarities, difference.

В 2015 году американское издательство «Jasmaу Productions and Publications», расположенное в штате Аризона опубликовало антологию узбекских рассказов на английском языке в переводе Ироды Джураевой и Мухтасар Абдуллаевой «Tales from Uzbekistan. Anthology».

Книга хорошо оформлена, снабжена сведениями о переводчиках. Предисловие к книге написал доктор философии (PhD) Филипп Б. Миддилтон, имеющий большой опыт педагогической работы за границей (Ливан, Нигер, Судан, Румыния, Сирия). В книгу вошли рассказы как классиков узбекской литературы, таких как Абдулла Каххар, Гафур Гулям, Саид Ахмад, так и произведения малой прозы современных писателей (Уткур Хашимов, Саломат Вафо).

Конечно, необходимо приветствовать сам факт перевода и публикации в США этих рассказов. Однако в ходе анализа переводов данных рассказов появились отдельные интересные моменты, на которых необходимо обратить внимание.

Во-первых, о самом названии сборника. Его название не может не вызывать споры. Антология называется «Tales from Uzbekistan. Anthology». «Tale» по-английски скорее всего «сказка», чем «рассказ». Тут на наш взгляд необходимо было употреблять выражение «Short story», которое правильно отразило бы суть и жанр произведений, вошедших в сборник.

Во-вторых, в текстах рассказов допущено немало неточностей, сокращений и добавлений. Рассмотрим это на примере рассказа Абдуллы Каххара «Большая» — «The Sick». Читаем английский текст:

«In 1945, World War II had just finished, and everyone was happy. The terrible battle had already destroyed all spheres of the state and led to a crash. Sotibold's wife fell ill». [1, 1]

Обратный перевод данного отрывка:

«В 1945 году Вторая мировая война подошла к концу и все были спасены. Ужасное сражение уже давно разрушило все сферы государства и привело его в упадок. Жена Сатибалды заболела».

В оригинале рассказа нет этих двух начальных предложений. Он начинается со слов «Сотиболдининг хотини

огриб колди — Жена Сатибалды полегла» [2, 289]. Приведем русский перевод первого абзаца рассказа:

«У Сатывалды заболела жена. Пригласили муллу прочесть над ней молитву — не помогло. Позвали знахаря; он пустил кровь. У больной потемнело в глазах и закружилась голова... Заговаривал болезнь заклинатель. Приходила какая-то женщина, стегала больную ветками тальника, смазывала кровью только что зарезанной курицы...» [3, 45 — перевод И. Боролиной]

Итак, в английском переводе рассказа действие происходит после Второй мировой войны. Если учесть, что данный рассказ написан в 1936 году и повествует о тяжелом положении узбекских рабочих и батраков в дореволюционный период, то откуда появились в его английском переводе первые два предложения о Второй мировой войне и ее последствиях?

Идем дальше. Продолжение английского текста:

«First, Sotiboldi tried to cure her with religious practices but it didn't help. He consulted a sorcerer. The sorcerer checked her blood. The sickness began to make her feel giddy. He consulted the baxshi.\* A woman lashed her with a willow whip, and sacrificed a hen... All of these remedies were useless. During this time, the woman was aggravated». [1, 1]

При сопоставлении русского и английского вариантов текста легко заметны их различия. Переводчик (И. Джураева) почему-то не переводит узбекское предложение, а как бы комментирует его: «Пригласили муллу прочесть над ней молитву — не помогло». — «First, Sotiboldi tried to cure her with religious practices but it didn't help».

Второе предложение «Позвали знахаря; он пустил кровь» в английском варианте дано двумя короткими предложениями: «He consulted a sorcerer. The sorcerer checked her blood».

Англоязычный читатель прекрасно понимает кто такой «The sorcerer». Он — не врач и не может проанализировать кровь, тем более на месте. А предложение «У больной потемнело в глазах и закружилась голова» в английском варианте дается очень просто как «The sickness began to make her feel giddy» — «Большая начала качать головой».



Предложение «Заговаривал болезнь заклинатель» переведено как «He consulted the baxshi.\*» — «Он посоветовался с бахши». И в конце английского перевода рассказа под знаком \* дан комментарий слову «baxshi»: «Baxshi — local singer of Qashqadaryu and Surxansaryu» — «Бахши — местный певец Кашкадарья и Сурхандарья». Кашкадарья и Сурхандарья отдельные, но соседствующие южные области Узбекистана. Тут переводчица просто не поняла смысл слова «бахши», которого четко уловила ее русская коллега и правило перевела его как «заклинатель». Так, «бахши» не только певец, пересказчик старинных песен и дастанов, но и тот, который поет над больными.

После этого предложения вместо узбекского (русского) «Приходила какая-то женщина, стегала больную ветками тальника, смазывала кровью только что зарезанной курицы» на английском сразу идет «A woman lashed her with a willow whip, and sacrificed a hen». В результате у англоязычного читателя создается впечатление, что это «бахши та женщина, которая «стегала больную ветками тальника». Она не «смазывала больную кровью только что зарезанной курицы», а наоборот, зарезала или принесла в жертву курицу — «and sacrificed a hen».

Литература:

1. Tales from Uzbekistan. Anthology. — Arizona: Jasmaya Productions and Publications, 2015.
2. Каххар Абдулла. Асарлар 5 жилдлик. 1 жилд. — Т.: Гафур Гулом номидаги Адабиёт ва санъат нашриёти, 1987.
3. Каххар Абдулла. Избранные произведения в 3-х томах. Том I. — Т.: Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1972.

## Роль общества в изучении английского языка

Зайниева Насиба Бахтияровна, преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*Данная статья посвящается роли общества при изучении иностранных языков. Язык — мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива.*

**Ключевые слова:** социально-исторические причины, этнодифференцирующий, культурология, гуманитаризация.

Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Итак, язык не существует вне культуры как «социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». Как один из видов человеческой деятельности, язык оказывается составной частью культуры, определяемой как со-

Два последние предложения «All of these remedies were useless. During this time, the woman was aggravated», отсутствующие как в оригинале, так и в его русском переводе, добавлены узбекской переводчицей.

В конце английского перевода рассказа, как и в случае со словом «бахши», даны комментарии к отдельным узбекским реалиям. Так, узбекская денежная единица «сум» дается как «The type of currency used in the past» — «Тип денежной единицы, использованная в прошлом». «Сум» не только осталась в прошлом, узбекская денежная единица всегда называлась и в настоящее время называется «сумом».

А названию города Сим, к которому в тексте оригинала имеется отличный авторский комментарий как «Сим — современный город Фергана» дается английский комментарий как «Sim — The previous name of the city situated in Farg»ona valley».

В данной статье мы рассмотрели лишь первый абзац английского перевода рассказа А. Каххара «Большая». Наши исследования продолжаются, и думается, что мы найдем еще не менее интересные моменты в переводах узбекских рассказов, входящих в сборник «Tales from Uzbekistan. Anthology».

вокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной. Однако в качестве формы существования мышления и, главное, как средство общения язык стоит в одном ряду с культурой. Если же рассматривать язык с точки зрения его структуры, функционирования и способов овладения им (как родным, так и иностранным), то социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка или фоном его реального бытия. В то же время компонент культуры — не просто некая культурная информация, сообщаемая языком. Это неотъем-

лемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям.

«Первое место среди национально-специфических компонентов культуры занимает язык. Язык в первую очередь способствует тому, что культура может быть как средством общения, так и средством разобщения людей. Язык — это знак принадлежности его носителей к определенному социуму.

На язык как основной специфический признак этноса можно смотреть с двух сторон: по направлению «внутри», и тогда он выступает как главный фактор этнической интеграции; по направлению «наружу», и в этом случае он — основной этнодифференцирующий признак этноса. Диалектически объединяя в себе эти две противоположные функции, язык оказывается инструментом и самосохранения этноса, и обособления «своих» и «чужих». Таким образом, соотношение языка и культуры — вопрос сложный и многоаспектный. Проблемам взаимоотношений, взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия языка и культуры в процессе общения людей и посвящена эта книга. Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению этих проблем, необходимо сделать несколько оговорок и разъяснений как методологического, так и методического плана. Актуальность всех вопросов, связанных с культурой, приобрела в настоящее время необычайную остроту. Повышенный интерес к изучению культур разных народов, выдвигание на передний план культурологии, еще недавно влачившей жалкое существование на задворках истории, философии, филологии; выделение ее в научную специальность Высшей аттестационной комиссией России; создание специализированных ученых советов для защиты кандидатских и докторских диссертаций по культурологии; поток публикаций на тему диалогов и особенно конфликтов культур; создание обществ, ассоциаций, объединяющих исследователей проблем культуры; бесконечные конференции, симпозиумы,

Что же такое конфликт культур? Почему стало возможным говорить о войне культур?

Их национальный дом открылся всем на свете через английский язык.) Самые очевидные примеры столкновений культур дает просто реальное общение с иностранцами как в их стране, так и в своей родной.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространственных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же ИНОСТРАННЫМ, если слово иностранное) представление о мире. Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки (чтобы не сказать — революции), переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов,

материалов и т. п. Не имеет смысла говорить сейчас об огромных переменах в этой сфере, о буме общественного интереса, о взрыве мотивации, о коренном изменении в отношении к этому предмету по вполне определенным социально-историческим причинам — это все слишком очевидно.

Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Эти новые условия — «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смещение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения — все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Таким образом, реализовалась почти исключительно одна функция языка — функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», — чтение. Беда эта была повсеместной и имела вполне ясные причины и глубокие корни: общение с иными странами и их народами было также, мягко выражаясь, сужено, страна была отрезана от мира западных языков, эти языки преподавались как мертвые — латынь и древнегреческий. Преподавание иностранных языков на основании только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности ПОНИМАТЬ кем-то созданные тексты, но НЕ СОЗДАВАТЬ, не порождать РЕЧЬ, а без этого реальное общение невозможно.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления. В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора. Многолетняя

практика преподавания живых языков как мертвых привела к тому, что эти аспекты языка оказались в тени, остались невостребованными. Таким образом, в преподавании иностранных языков имеется существенный пробел. Одно из наиболее важных и радикальных условий восполнения этого пробела — расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. Речь уже идет, таким образом, о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а МИРА) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива. «Язык не существует вне культуры, т. е. вне социальнонаследованной совокупности прак-

тических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». В основе языковых структур лежат структуры социокультурные. Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать: 1) когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; 2) как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реальности мира изучаемого языка. Выясним теперь, что стоит за понятийной эквивалентностью, за одинаковым количеством понятийного материала. Сопоставление русского и английского языков с учетом социокультурного компонента вскрывает глубины различий между тем, что стоит за словами этих языков, то есть между культурными представлениями о реальных предметах и явлениях действительности и между самими предметами и явлениями.

Литература:

1. Левицкая, Т. Р. Проблемы перевода/Т. Р. Левицкая, А. М. Фитерман. — М., 1976.
2. Чернухин, А. Е. Научно-технический перевод/А. Е. Чернухин. — М., 1973.
3. Парахина, А. В. Пособие по переводу технических текстов с английского языка на русский. Изд. 2/А. В. Парахина. — М., 1979.

## Англицизмы на страницах печатных и электронных СМИ

Ибрагимова Дилдора Шамсиддиновна, преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*В данной статье рассматриваются англицизмы печатного и электронного текста в средствах массовой информации. Тексты электронных изданий сравниваются с печатными. Представлены наиболее употребительные англицизмы в русском языке*

**Ключевые слова:** англицизмы, гипертекст, печатный и электронный текст

*In the article the anglicisms of the print and e-text of the Russian mass-media are presented. A text of electronic publication is compared with a text in print media. The examples of anglicisms in the mass-media which are given*

**Keywords:** anglicisms, hypertext, print and e-text

Компьютер настолько прочно вошел в нашу жизнь, что сегодня практически никто из нас уже не может представить без него свое существование. Компьютер является не только источником развлечения, коммуникации, но и самым быстрым средством получения и передачи информации. Именно это и привлекло внимание печатные периодические издания — газеты и журналы. Так, популярные издания в англоязычном мире, а это авторитеты типа *The Times*, *The Guardian*, *The Daily Telegraph*, *Financial Times*, *USA TODAY* и многие другие располагают и электронной версией своих печатных изданий. Доступность информации делает Интернет весомым соперником любого традиционного средства массовой информации. Многие фирмы, компании и различные пред-

приятия пользуются электронными версиями газет. Достоинство электронной версии — в возможности углубленного изучения интересующей темы: различные статьи, корреспонденции, репортажи в газете имеют графическое обозначение о поступлении дополнительной информации, откликах, общественном резонансе. Основным отличием между печатным и электронным изданием является организация текстового пространства, т. е. линейным и нелинейным. Нелинейное пространство является характерным для электронных СМИ. Для текстов данного типа характерным являются обилие ссылок, по которым пользователь может свободно передвигаться, тем самым самостоятельно создавая свое текстовое пространство

Веб-сайты популярных Интернет-изданий содержат рубрики, обеспечивающие обратную связь. Это, прежде всего, форум, чат или гостевая книга, которые относятся к «гибридным жанрам», так как сочетают в себе черты письменной и устной речи. Значительную роль здесь играют метафоры: например, сама система Интернета имеет другое название — *сеть*, *Всемирная сеть* (от английского *net*, *World net*). Помимо метафор при общении на форумах, чатах пользователи используют также жаргонизмы, например, *мыло* (от английского e-mail), *имейловский адрес* и соответствующие жаргонные глаголы *мылить*, *мыльнуть*, *скинуть на мыло* и т. д. Исследователи языка Интернета приходят к выводу, что сформировался своего рода жаргон постоянных пользователей Всемирной сети. Так, например, О. Е. Котова об образовании жаргонизмов в компьютерной сфере, указывает, что подавляющее большинство жаргонных выражений представляют собой не новообразования, а используются имеющиеся единицы языка, которые сохраняют исходную форму, либо трансформируются..

Заемствованную английскую лексику можно встретить, как в печатном, так и Интернет-издании. Тексты СМИ не только отражают речевую практику многих социальных групп говорящего коллектива, но и отчасти формируют состав активного словаря социума, тиражируют новые иноязычные заимствования и способствуют их адаптации в языке.

Относительно высокая проникаемость английских заимствований различной тематической направленности, наблюдаются в политической, экономической и спортивном дискурсах, это явление обусловлено широким распространением в СМИ новостей политической, экономической и спортивной направленности. Так, в текстах экономической направленности, можно найти следующие англицизмы *realtor — риэлтер*, *promoter — промоутер*, *futures transaction — фьючерс*, *off-shore — офф-шор*, *tender — тендер*, *broker — брокер*, *dealer — дилер*, *euro — евро*, *leasing — лизинг*, *businessman — бизнесмен*, *barter — бартер*, *dumping — демпинг* и многие другие.

Английские заимствования из новостей политической направленности встречаются как в электронных, так и печатных изданиях: *speaker — спикер*, *summit — саммит*, *imagemaker — имиджмейкер*, *monitoring — мониторинг*, *vice-speaker — вице-спикер*, *presse-secretary — пресс-секретарь*, *press-centre — пресс-центр*, *congressman — конгрессмен*, *impeachment — импичмент* и т. д.

Российские разработчики веб-сайтов в значительной мере ориентируются на западные образцы, а вместе с техническими заимствованиями параллельно происходят и языковые. Так, в русский язык пришли такие заимствования, как, *site — сайт*, *website — вебсайт*, *chat — чат*, *caching — кэширование*, *cursor — курсор*, *winchester — винчестер*, *byte — байт*, *twitter — твиттер*, *interface — интерфейс*, *e-mail — и-мейл* и многие другие.

Одной из наиболее насыщенных английскими заимствованиями сфер, описываемых СМИ, является спорт. В печатных изданиях англоязычных и российских газет теме спорта отдается несколько последних страниц, где освещаются новости спорта со всего мира, что касается Интернет-изданий, то на новостных сайтах существует отдельная страница под названием «Спорт», «Sport». Для спортивной лексики характерны следующие заимствованные слова: *freestyle — фристайл*, *wrestling — рестлинг*, *forward — форвард*, *goal-keeper — голкипер*, *football — футбол*, *diving — дайвинг*, *surfing — серфинг*, *bodybuilding — бодибилдинг*, *snowboard — сноуборд*, *paintball — пейнтбол*, *match — матч*, *sportsman — спортсмен*, *curling — керлинг*, *play-off — плей-офф*, *boxing — бокс*, *ring — ринг*, *tennis — теннис*, *set — сет*, *round — раунд*, *doping — допинг*, *bob-sleigh — бобслей*, *icing — айсинг*, *crossing — кроссинг*, *cricket — крикет*, *butterfly — бабочка* и т. д.

На главной странице Интернет-издания также расположены заголовки статей с кратким изложением, читатель, заинтересовавшийся в статье должен нажать на заголовок, чтобы на экран вывелась полная версия данной статьи и чем ярче, необычнее и интригующе название статьи, тем больше читателей ее прочтут. В борьбе за внимание читателя журналисты стали все чаще использовать в заголовках иностранные заимствования, при этом зачастую сохраняя англоязычное написание:

Употребление новых иноязычных слов в СМИ, как печатных так и электронных, способствует процессам фонетической, грамматической и семантической адаптации этих слов в языке. Семантическая адаптация заимствований обычно связана с изменением объема понятия и с развитием переносного значения слова.

Семантические трансформации английских заимствований, протекающие в отдельных подсистемах языка, закрепляются посредством массовой коммуникации. Английские заимствования проникают в русский язык с большой скоростью, на что, безусловно, влияет сетевая пресса. Интернет-издания настолько быстро принимают и усваивают в своих текстах заимствования, что словари не успевают осваивать новую лексику вслед за сетевой прессой.

Читатель сетевой прессы имеет возможность выбора источников информации, он может переходить с одного информационного сайта на другой, при этом в значительной мере экономя свое время. Что же касается печатных изданий, то читателю практически невозможно приобрести весь «спектр» бумажных изданий, и здесь в большей мере затрачивается время, так как большинство печатных изданий издаются один раз в неделю. Интернет — это своеобразная сфера общения, поэтому и язык, используемый здесь, может приобретать некоторые отличительные черты. По наблюдениям не только лингвистов, но и непосредственно пользователей Интернета, языковые формы, которыми так насыщена Интернет-коммуникация весьма своеобразны.



Литература:

1. Котова, О.Е. Структура и семантика англоязычного компьютерного жаргона // Научно-практическая телеконференция «Антропологический подход к исследованию социума: лингвистические, социолингвистические, культурологические аспекты», 2001
2. Кушнерук, С.Л. Расширение коммуникативного пространства: специфика текстов электронных СМИ в сравнении с печатными // Политическая лингвистика. — Вып. 3 (23). — Екатеринбург, 2007. — с. 140-143
3. Хартунг, Ю., Брейдо Ю. Гипертекст как объект лингвистического анализа // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. — 1996. — № 3. — с. 61-77

## Проблема идентификации письменных знаков китайского языка, имеющих схожую графическую форму

Иванова Мария Владимировна, студент;

Чурой Анастасия Олеговна, студент;

Баландина Светлана Андреевна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

*В данной статье рассматриваются ключи и графемы, зачастую вызывающие сложности в восприятии иероглифов, а также проводится их исторический анализ с целью установления причин сходства приводимых графем в тех или иных иероглифах.*

**Ключевые слова:** китайский язык, состав иероглифа, графема.

Информационная революция и политические изменения, обусловленные новыми ценностями современного общества, привели к значительному ускорению интеграционных процессов в области науки, образования, международного права и культуры. Международный культурный обмен устранил барьеры между народами земного шара и обеспечил доступ к образовательному и языковому разнообразию. [1] Китай и Россия как близкие соседи также не остались в стороне культурной трансляции, и с каждым годом сближение двух стран выходит на всё более высокий уровень. История Китая насчитывает многие тысячелетия, оставляя значительный отпечаток на сознании народа, и, как следствие, языка. [2] Язык Поднебесной как один из древнейших в мире представляет особый интерес для досконального изучения, а отличная от всех западных языков иероглифическая система письменности всегда привлекала внимание лингвистов. [3]

Многим людям, изучающим китайский язык, с первых иероглифов становится ясна взаимосвязь идеальной и материальной формы письменного знака. В частности, в большом количестве иероглифических знаков изобразительной группы можно найти соответствие графем, представленных в его составе, с их значениями. Наличие ключа в иероглифе обозначает принадлежность его к группе каких-либо предметов или явлений, объединённых общей тематикой (к примеру, группа иероглифов, указывающих на предметы одежды — 裤子 (kùzi) «брюки», 裙子 (qúnzi) «юбка», 衬衫 (chènshān) «рубашка» — содержат в себе

графему 衤 (yī) «одежда»). [7] Однако, при изучении китайской письменности многие начинающие китайцы сталкиваются с проблемой сходного начертания иероглифов, что вызывает трудности при восприятии смысла, трактуемого данной конструкцией. Мы решили более детально рассмотреть эту проблему, выяснить причину данного явления, а также проанализировать иные толкования рассматриваемых нами ключей, встречающихся в иероглифах с другими значениями.

月 (yuè) является пиктографическим знаком, изображающим полумесяц. В иероглифах играет роль смыслового и фонетического показателя. Семантически иероглифы с данной графемой связаны с концептами «луна», «время». [4] Нами был рассмотрен ряд иероглифов, которые условно можно разделить на несколько групп:

1) Понятия, характеризующие свет 朗 (lǎng) «чистый», «яркий»; 腴 (yú) «цвета луны»; 瞳 (tóng) «свет восходящей луны»;

2) Части тела, внутренние органы человека или животных: 肺 (fèi) «лёгкое»; 脚 (jiǎo) «нога», «стопа»; 脖子 (bózi) «шея»; 脸 (liǎn) «лицо»;

3) Виды мяса и способы его приготовления: 胙 (zuò) «мясо приносимого в жертву животного»; 脰 (tǐng) «грудина»; 膻 (hū) «кусочек жареного мяса»;

4) Прилагательные субъективной оценки: 胖 (pàng) «полный», «толстый»; 腴 (yú) «тучный»; 臃 (yōng) «жирный»; 膘 (biāo) «толстый» (о животном). [8]

Очевидно, что группа прилагательных, обозначающих свет и его характеристику, восходит к прямому

значению данного ключа. Проанализировав данную цепочку, можно сделать вывод, что даже с течением времени они сохранили свою форму и смысл, благодаря данной графеме. В ходе реформы упрощения китайской письменности 1964 года, некоторые иероглифы претерпели существенные изменения [5], однако, даже при обращении к этимологическим словарям дореформенной письменности, нетрудно установить, что начертание этой части иероглифов не претерпело никаких изменений.

Далее обратимся к остальным группам иероглифов. Логично предположить, что их значения неким образом перекликаются между собой. На основе приведённых понятий мы можем сделать предположение, что эти группы имеют схожее происхождение. В ходе проведённого анализа было установлено, что связующим смысловым элементом для столь широкого спектра понятий являются значения «плоть», «мясо» и подобные им. Тем не менее, связь трактуемой графемой 月 (yuè) идеи с вышеперечисленными категориями иероглифов пока не прослеживается.

Изложенная нами в статье гипотеза нашла подтверждение в труде Л. Вигера, посвященном этимологии китайских иероглифов. В действительности, данные иероглифы имеют определённое визуальное сходство в связи с историческими обстоятельствами. В процессе развития китайской письменности появились два письменных знака, обозначающих разные понятия, однако схожие по графическому начертанию — 肉 (ròu) — 𠂇 и 月 (yuè) — 月. [6] Данное обстоятельство явилось причиной трудностей в использовании этих двух графем. В частности, это явилось поводом к ошибочной идентификации графемы 肉 (ròu) как графемы 月 (yuè). Таким образом, в ряду представленных выше иероглифов, используемый ключ 月 (yuè) восходит к ключу «мясо» (月). Практически во всех словарях эти элементы разделяются, но в словарях «Синьхуа» и «Китайско-русский словарь» они для удобства объединены в одну группу. [4]

Данное явление не единично для китайского языка, оно также встречается в других группах иероглифов. К примеру, рассмотрим иероглифические знаки 日 (rì) «день», «солнце», «сутки», «дата», и 日 (yuē) «гласить», «называть», «зваться». [7] Согласно этимологической справке, данные ключи не имеют общего происхождения, их древние формы различаются коренным образом, однако в силу определённых трансформаций их начертания стали схожими в современной графической форме. Тем не менее, данное сходство является причиной возникновения трудностей, с которыми сталкиваются изучающие китайский язык и даже сами носители: в ряде словарей графема 日 (yuē), входя в состав сложного письменного знака, может быть идентифицирована как ключ 日 (rì). Однако обратная взаимная связь не наблюдается: например, в иероглифе 曼 (màn) «широкий», «мягкий», «изящный», [7] несмотря на то, что при поиске по ключевому

указателю используется ключ 日 (yuē), во многих словарях указывается, что в его составе содержится элемент 日 (rì), тем не менее, обратные случаи не встречаются.

В ходе нашего исследования, мы также обнаружили, что графема 日 (yuē) содержится в иероглифах 更 (gēng; gèng) «меняться», «изменяться», «ещё более», и 曳 (yè) «нависать», «тянуться», [8] однако большинство начинающих синологов допускают ошибку, предполагая, что данные иероглифы содержат в себе ключ 田 (tián) или (shēn). Тем не менее, при обращении к установленному в китайском языке порядку написания черт, можно заметить, что в данных иероглифах вместо вертикальной черты используется графема 乚 (yì) и откидная вправо с крючком ㇇ (xiégōu), пересекающие две горизонтальные черты идеологемы 日 (yuē), из чего следует, что определение данной части иероглифа как графем 田 (tián) и 申 (shēn) ошибочно.

Схожая картина наблюдается и в следующем ряду письменных знаков, содержащих ключи 衣 (yī) «одежда», «надевать» и 示 (shì) «выражать», «указание», [7] восходящие к значениям «одежда» и «алтарь» соответственно, представленных в иероглифах в позиции слева (衤 и 示). Данное явление возникло вследствие трансформации форм иероглифических знаков в процессе их эволюции, они не имеют смысловых сходств, однако их очертания оказались приближенными. Тем не менее, в отличие от предыдущих примеров, данный случай не является столь затруднительным, так как при детальном рассмотрении графем становится заметна точка влево 丶 (dǎo), присутствующая в письменном знаке 衤.

Таким образом, на примере выше описанных случаев мы проанализировали проблему схожести ряда графических знаков китайского языка. Можно сделать вывод, что такое явление стало возможным благодаря преобразованию иероглифической письменности с течением времени и развитием социокультурных факторов, влияющих на язык. Язык, будучи продуктом человеческой деятельности, напрямую связан с условиями, в которых он зародился и продолжал развиваться, в его структуре неизменно отражаются все значимые события, произошедшие в рамках этого социума и за его пределами. В случае китайской письменности, подобные изменения происходят не только в понятийной сфере слов, но и в их графической форме, что и явилось причиной возникновения представленных выше ситуаций. Углубленное изучение структуры иероглифических знаков китайского языка способствует решению данных проблем, упрощая восприятие языковыми логической связи целого иероглифа и составных частей, входящих в его структуру, а также всего богатства философской мысли китайского народа. В этой связи невозможно переоценить важность работы переводчика как с источниками на оригинальном языке и языке перевода, так и со знаниями касательно культурных реалий описываемых событий. [9]

Литература:

1. Смокотин, В. М. Многоязычие и проблемы преодоления межязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. — 222 с. с. 1-10.
2. Иванова, М. В. Трансформация понятийных способностей основных категорий конфуцианства/М. В. Иванова, С. А. Баландина // Молодой ученый. — 2015. — № 18. — с. 517-520.
3. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting/E. V. Tikhonova, N. S. Tereshkova // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Т. 154. с. 534-538.
4. Жукова, Е. Е. Грамматология китайской письменности/Е. Е. Жукова. — М.: Восточная книга, 2014. — 144 с. с. 61-62
5. Софронов, М. В. Введение в китайский язык./М. В. Софронов. — М: ИД «Муравей», 1996. — 257 с. с. 150-170
6. Wieger, L. Chinese characters./L. Wieger; [translated into English by L. Davrout]. — New York, 1965. — 386 с. с. 165-168.
7. 汉俄词典 (Китайско-русский словарь). — Исправленное изд. — 北京 (город Пекин): 商务印书馆 (Коммерческое издательство), 2004. — 1250 с.
8. Большой китайско-русский словарь: в 4 т./гл. ред. И. М. Ошанин. — М.: Наука, 1983.
9. Чурой, А. О. Происхождение и значение китайского иероглифа/А. О. Чурой // Молодой ученый. — 2015. — № 18. — с. 550-551.

## Интерактивные методы обучения на уроках русского языка и литературы

Казыгулова Айман Тлепбаевна, учитель русского языка и литературы  
Школа-лицей № 266 Казалинского района Республики Казахстан

В «Инструктивно-методическом письме об особенностях преподавания основ наук в средних общеобразовательных учебных заведениях Республики Казахстан на 2015-2016 учебный год» сообщается о том, что при изучении предмета «Русский язык» надо обращать внимание на такие разнообразные формы работ, которые должны способствовать формированию личности с креативным мышлением, умеющего обсуждать проблемные вопросы, решать лингвистические задачи и разные языковые задания, совместно и индивидуально выполнять творческие работы, анализировать тексты, учитывая их стилистические и жанровые особенности.

Для личности всегда нужна педагогическая помощь и поддержка. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных

Ш. Амонашвили: 1) любить ученика; 2) очеловечить среду, в которой он живет; 3) прожить в ученике свое детство.

Понятие языковая личность в научный лексикон впервые ввел около двадцати лет назад Юрий Николаевич Караулов (тогда он был директором Института русского языка). Сейчас в современном образовании чаще применяют другой термин — коммуникативная личность. (6)

Для формирования коммуникативной личности необходимо обратить внимание на организацию урока, её содержание, а также особое значение имеет формы проведения современных уроков.

Мы считаем, для того чтобы повысить качество образования необходимо постоянное совершенствование методики преподавания русского языка и литературы, использование новых технологий обучения.

В энциклопедическом словаре даётся такое толкование к слову технология — (от греч. *techné* — искусство, мастерство, умение и...логия), совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойства, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Задача технологии как науки — выявление химических, физических, механических и других закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономичных производственных процессов.

А что мы вкладываем в понятие «педагогическая технология»? Как только в системе школьного образования возникло это понятие, сразу появились разночтения. Рассмотрим таблицу по В. Б. Башарину и узнаем о том, какие существуют ключевые понятия, включаемые различными авторами в термин педагогическая технология. (4)

Ф. И. эксперта или название работы	Смысловое значение понятия <i>педагогическая технология</i>
Т. Сакамото (Япония)	Систематизированное обучение на основе системного способа мышления
Л. Фридман, Б. Пальчевский (Россия)	Совокупность учебных ситуаций, призванных реализовать педагогическую систему
Н. Таланчук (Россия)	Упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей
Международный ежегодник по технологии образования и обучения, 1978	А. Выявление принципов и приёмов оптимизации образовательного процесса Б. Использование ТСО
М. Кларин (Россия)	Конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей
В. Беспалько (Россия)	А. Педагогическое мастерство Б. Описание (проект) процесса формирования личности учащегося В. Содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса
Проект «Новые ценности в образовании», Институт педагогических инноваций РАО, 1995	Сложные и открытые системы: • приёмов и методик, объединённых приоритетными образовательными целями; • концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания; • форм и методов организации учебно-воспитательного процесса

Наиболее точными определениями образовательной технологии являются ключевые понятия, данные Н. Таланчуком и М. Клариним.

При использовании любой новой технологии надо: 1) отыскать цели;

2) отыскать средства достижения этих целей; 3) отыскать правила пользования этими средствами. Как видим, выстраивается своеобразная система: цель — средства — правила их использования — результат. Это базовое основание любой технологии образования.

Опыт работы показывает, что для непрерывного развития обучаемого и становления его как творческой личности необходимо использовать на уроках русского языка и литературы интерактивные методы, которые приводят к достижению поставленных целей. Прошло время, когда цели и задачи образования решаются только объяснительно — иллюстративными методами, ориентирующими учеников на усвоение готовых знаний.

На основе интерактивного метода роль педагога радикально меняется: он является не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы учащихся. Интерактивный метод обучения носит инновационный характер. Понятие «интерактивные методы» («interactive» англ. «inter» означает «между»,

«меж»; «active» — от «act» — действовать, действие) можно перевести как методы взаимодействия участников между собой, а обучение, осуществляемое с помощью данных методов, можно считать интерактивным, то есть, построенном на взаимодействии.

Организуя уроки русского языка и литературы с использованием интерактивных методов, можно добиться перехода от формального выполнения определенных заданий при пассивной роли учеников к познавательной активности с формированием собственного мнения.

На уроках мы применяем такие интерактивные методы обучения как мозговой штурм, деловая игра, ролевая игра, имитационная игра, дискуссия, презентация, эссе. Все мы знаем, что каждый метод, каждая игра имеет свои правила и «маленькие законы». Мы считаем, что целесообразно на начальных этапах введения интерактивного метода организовать и открыть клуб знатоков, союз грамотеев или общество словесников. При встрече членов этих клубов надо познакомить с правилами интерактивных методов обучения:

- 1) не критикуйте выдвинутые идеи;
- 2) будьте толерантны друг другу;
- 3) знайте, неразрешимых проблем не существует;
- 4) выдвигайте больше идей;



- 5) активно участвуйте в игре;
- 6) создайте доброжелательную, творческую атмосферу;
- 7) выбирайте наиболее подходящую роль для участия в играх;
- 8) уважайте интересы одноклассников;
- 9) не принимайте поспешных решений;

10) при выступлении соблюдайте регламент:  
 Мозговая атака (штурм). Этот метод возник в 30-ые годы, как способ коллективного продуцирования новых идей. Метод «Мозговой штурм» даёт возможность развивать логическое мышление, аргументировано выражать свою точку зрения, активизируя речевые навыки.

### Алгоритм использования метода «Мозговой штурм»

1 шаг	Сформулировать проблему, связанную с темой урока
2 шаг	Разделить учащихся на несколько групп, учитывая их интересы
3 шаг	Снять напряженность создать благоприятную атмосферу
4 шаг	Мозговая атака: штурм, поставленной проблемы.
5 шаг	Фиксировать идеи на бумаге
6 шаг	Отобрать и оценить наилучшие идеи
7 шаг	Организовать экспертную группу из 3 учеников, которые выбирают наилучшие идеи
8 шаг	Сообщить результаты
9 шаг	Публичная защита
10 шаг	Принятие решения

Этот метод мы продуктивно используем на уроках литературы при изучении лирических произведений русских поэтов. Учитель на доске пишет только начальные строки стихотворения, например:

Ночь, улица, фонарь, аптека,  
 Бессмысленный и тусклый свет... (А. Блок)

Затем учитель задает учащимся вопрос: «А как бы вы продолжили стихотворение?» Ученики, не глядя в текст, предлагают свои идеи. Наилучшие идеи поощряются и сравниваются с произведением поэта.

Метод «мозговая атака» способствует повышению эффективности и на уроках русского языка, например, при знакомстве с темой «Словообразование» на вопрос: «Как вы считаете, какие есть способы образования новых слов?» в ответ прозвучали самые оригинальные идеи.

На уроках русского языка и литературы ученики принимают активное участие при применении метода «Займи позицию». В классе вывешиваются плакаты с надписью «да» и «нет». Предварительно учитель предлагает утверждение. Ученик, который согласен с этим утверждением занимает позицию «да», а не согласившийся учащийся встает противоположно, то есть занимает позицию «нет». Каждый из них должен аргументированно отстаивать свою точку зрения. Если веский довод убедил кого-то, то он может изменить свою позицию.

Так при изучении повести В.Г. Распутина «Живи и помни», чтобы дать оценку поступкам Настёны, ученики, заняв две позиции, доказывали свою точку зрения, работая над утверждением — «Самый тяжкий стыд и великое мучение — это когда не умеешь достойно защищать то, что любишь, чем жив».

«Решение дилеммы» — так называется один из интерактивных методов, который позволяет всем ученикам участвовать в обсуждении, разделившись на 2-3 группы. Они решают дилемму в течение 5-7 минут, затем пред-

ставляют классу результат. Результат этого метода требует тонкости ума, так как дилемма — это суждение или умозаключение, требующее выбора одного из двух исключających друг друга положений, например, на уроке русского языка ученики прослушали такую историю: «Знаменитый баснописец Эзоп был рабом философа Ксанфа. Однажды Ксанф пригласил гостей и приказал Эзопу приготовить самое лучшее. Эзоп купил язык. Ксанф спросил, почему он подает только язык. Эзоп ответил: «Ты велел купить самое лучшее. А что может быть лучше языка? При помощи языка люди строят города, изучают науки и получают знания, могут объясняться друг с другом, передавать свои чувства. Поэтому нет ничего лучше языка». Такое рассуждение понравилось Ксанфу и его гостям.

В другой раз Ксанф распорядился, чтобы Эзоп приобрел к обеду самое худшее. Эзоп опять купил язык. Все удивились этому. Тогда Эзоп сказал: «Ты велел мне сыскать самое худшее. А что на свете хуже языка? Посредством языка люди огорчают и разочаровывают друг друга, посредством языка можно лицемерить, лгать, обманывать, хитрить, ссориться. Язык может вызвать войну. Он приказывает разрушать города и даже целые государства, он может вносить в нашу жизнь горе и зло. Может ли быть что-нибудь хуже языка?!».

Затем учащиеся обсуждали дилемму: «Нет ничего лучше языка или может ли быть что-нибудь хуже языка?»

Одна группа придерживалась точки зрения, что нет ничего лучше языка, и приводила такие доказательства, как высказывания Тургенева, Ломоносова, Достоевского. А другая группа стояла на второй позиции и приводила примеры — пословицы: «Слово не воробей, вылетит не поймаешь», «Язык мой — враг мой». Но в итоге все пришли к единому мнению, что язык — это великое средство общения.

Ведение дискуссии за круглым столом, должно стать естественным компонентом процесса обучения русскому языку и литературе, так как именно этот интерактивный метод позволяет личности отстаивать свое мнение, находить правильные решения, объективно оценивать свою речь и речь собеседников. Проведение дискуссии «Нужно

ли изучать русский язык?» предполагает интерактивное взаимодействие, способствующее созданию мотивации к общению, обмену информацией, изложению мыслей.

Перед проведением дискуссий необходимо раздать учащимся памятку, где напечатаны образцы речевого этикета.

Согласие	Отрицание
Отчасти могу согласиться с вами...	Вряд ли это возможно...
Частично вы правы...	Об этом нельзя сказать с уверенностью...
В какой-то мере то, что вы говорите верно...	В это трудно поверить...
В какой — то мере вы правы...	Я бы этого не сказал...
Не возражаю против...	Боюсь, что вы не правы (что это не так) ...
Уверен, что это так...	Я не уверен, что это так...
Придерживаюсь такого же мнения...	Разрешите высказать иное мнение...
Разделяю вашу точку зрения...	Позвольте вам возразить...
Совершенно согласен с вами...	Разрешите не согласиться с вами...
Полностью с вами согласен...	С вами невозможно согласиться...
С этим нельзя не согласиться...	Я совершенно не согласен с вами...
Вы абсолютно правы...	Я не согласен...
Да, безусловно, разумеется...	Вы совершенно неправы...
Согласен с вашей точкой зрения...	Это вызывает категорическое возражение...
Поддерживаю вашу позицию...	Это совершенно неверно...
Я с вами полностью согласен...	Это совсем (далеко, отнюдь, абсолютно) не так...
Разделяю ваше мнение...	Не полностью согласен с вами...
Разрешите с вами согласиться...	Я с вами должен не согласиться...
Не возможно не согласиться...	Не полностью разделяю вашу точку зрения...

Каждая дискуссия проходит три стадии: 1) ориентация; 2) оценка; 3) консолидация.

На первой стадии участники создают благоприятную атмосферу, работают над проблемой дискуссии. На второй стадии ученики выступают с идеями и ответами на возникающие вопросы. Третья стадия характеризуется анализом результатов дискуссии, согласованием мнений и позиций, совместным формулированием решений и их принятием.

В статье «Интерактивные методы обучения на уроках литературы»

Е. Ж. Умеркулова выделяет следующие виды дискуссии:

1) свободные; 2) направляемые; 3) структурные. (2)

Свободные дискуссии — название этого вида деятельности указывает на свободу действий его участников, которые ответственны за происходящее. В ходе свободной дискуссии ведущий редко вмешивается, каждая группа выступает по желанию.

Направляемая дискуссия отличается от свободной дискуссии тем, что здесь ведущий играет главную роль, так как этот вид деятельности строится вокруг него. Он должен основательно подготовиться по обсуждаемой теме.

Алгоритм структурной дискуссии можно представить следующим образом.

1 шаг — сформулировать проблемный вопрос;

2 шаг — разделить класс на 3 группы: 1-я группа — оптимисты;

2-я группа — пессимисты;

3-я группа — реалисты;

3 шаг — выбрать трёх наблюдателей и аналитика;

4 шаг — каждой группе обсудить проблему в течение 5-7 минут;

5 шаг — каждой группе доказать свою точку зрения (регламент 3-4 мин), наблюдателям следить за выступлением;

6 шаг — аналитику и наблюдателям оценить презентацию каждой группы.

На уроке русского языка после изучения темы «Лексика» мы провели структурную дискуссии на проблемный вопрос «Какова речь у современной молодёжи?» Оптимисты, пессимисты и реалисты высказали свои мнения, а наблюдатели и аналитик подвели итог.

Структурную дискуссии мы эффективно используем не только на уроках русского языка, но и на уроках литературы. Так, после изучения романа

Ч. Айтматова «Буранный полустанок» мы обсуждали проблему: Как вы относитесь к высказыванию М. Горького «Все — в человеке, все — для человека! Существует только человек, все же остальное — дело его рук и его мозга».

Кейс-стади — этот метод стал применяться во второй половине XIX века в Гарвардском университете. При данном методе обучения ученик самостоятельно вынужден принимать решения и обосновать его. Тема для дебатов предлагается одна, но первая команда должна утвердить

её своими аргументами и фактами, а вторая — умело их опровергнуть, для чего требуется кропотливая работа над материалом из разных источников. Каждая команда составляет свой кейс, который содержит резолюцию (тему), дефиниции (определения), критерии (положение).

После изучения темы «Фонетика» на уроке русского языка мы провели дебат, используя метод кейс-стади. Утверждающая и опровергающая стороны работали над проблемным вопросом: «Если вместо буквы ё напечатать е, то допустим ли мы ошибку?»

Кейс утверждающей стороны	Кейс опровергающей стороны
Резолюция: Вместо буквы Ё напечатать е — это ошибка.	Резолюция: Вместо буквы Ё напечатать е разрешается.
Дефиниции: буква, звук ёфикаторы, «молодая буква».	Дефиниции: буква, звук, печать, литер, полиграфисты.
Критерий: слова, напечатанные без расстановки двух точек над буквой Ё, теряют правильное произношение	Критерий: каждый человек виноват сам, если не знает нормы произношения слов.
1-й аргумент: Однако остались наши неистребимые инертность, нерадение, лень, косность, разгильдяйство. Да отсутствие воли, да упёртое упрямство и нежелание изменить мнение или привычку, несмотря ни на что. Так и живём. Лень нам ставить точки над буквой Ё.	1-й аргумент: В XIX в. Единых орфографических правил не существовало, поэтому употребление буквы Ё на письме поддерживалось немногими. В 1904 году Комиссия по вопросу о русском правописании признала употребление буквы Ё желательным, но необязательным.
2-й аргумент: Вот что писал в защиту буквы Ё академик Д. С. Лихачев: «Чем больше в языке графических знаков, тем легче он при чтении, так как каждое слово становится характернее, индивидуальные, приобретает определенную физиономию... Интересы чтения должны возобладасть над интересами письма (пишет книгу один, а читают 30000 в продолжение около 50 лет)».	2-й аргумент: В советское время буква Ё была «официально признана» в 1942 году, когда нарком просвещения издал приказ «О введении обязательного употребления буквы «ё» в школьной практике». Спустя год был издан справочник употребления буквы Ё. В 1956 году были утверждены, а затем опубликованы «Правила русской орфографии и пунктуации» с параграфами о применении буквы Ё. Однако на практике её использование продолжало оставаться необязательным.

Метод кейс-стади позволяет каждому ученику развивать свои интеллектуальные возможности, овладеть логикой речи и основами ораторского искусства, расширять круг интересов.

Интерактивные методы являются инновационными формами обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся, самостоятельному осмыслению учебного материала. В ходе исполь-

зования интерактивных методов на уроках создаются условия для самореализации личности учащихся, умеющих творчески мыслить и находить рациональные пути решения различных ситуаций.

Если мы хотим, чтобы наша работа была успешной, мы должны, как пишет В. Риверс, «точнее имитировать условия реального языкового общения».

Литература:

1. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва. «Просвещение», 1991 год.
2. Умеркулова, Е. Ж. Коммуникативный метод обучения второму языку (на примере русского языка в казахской школе). Кызылорда, 1999 год.
3. Умеркулова, Е. Ж. Формирование навыков самостоятельной работы на уроках русского языка в средней школе. Кызылорда, 2001 г.
4. Баяманова, Р. Г. Организация коммуникативно ориентированного урока русского языка. Караганда, 2006 год.
5. Мурзалинова, А. Ж. Новые технологии. Возможности использования дебатов в развитии языковой личности. РЯКШ № 2, 2001 год.
6. Ковалев, В. И. Язык и общество. Знакомьтесь: коммуникативная личность! Светозар № 32, 2010 год.

## Функциональные характеристики субстантивного словосочетания с предлогом *in* в составе предложения

Калинина Любовь Владимировна, преподаватель  
Самарский государственный технический университет

Исследования, проведенные в области словосочетания, показали, что проблема изучения данной синтаксической единицы чрезвычайно многопланова, в связи с чем возможность однозначных решений по поводу статуса словосочетания в современной речеведческой науке ограничена.

Проблема словосочетаний остро стоит не только в русском, но и в английском языке, синтаксическая система которого характеризуется наличием ряда активных процессов в развитии как структуры предложения, так и структуры словосочетания. Эти процессы тесно переплетаются и постоянно взаимодействуют, как и любые факты в языке, имеющем системный характер.

Так, в результате последних исследований, проведенных в области синтаксиса, было обосновано положение рассматривать в качестве основной синтаксической единицы не предложение, как это делалось раньше, а сверхфразовое единство [1, 2], так как в реальной речи люди обычно говорят не отдельными предложениями, а комплексами предложений. Следовательно, потенциальным минимумом высказывания является уже не слово, а словосочетание, так как сверхфразовое единство — это совокупность словосочетаний, а не слов.

Таким образом, данные выводы ставят словосочетание уже на принципиально новый, более высокий, уровень исследования и доказывают важность этой синтаксической единицы в науке о построении речи.

О недостаточной изученности субстантивного предложного словосочетания свидетельствует анализ лексикографических источников. Описание этой конструкции основано на представлениях о многозначности предлога *in*, причем семантическая значимость последнего нередко преувеличена, ему приписываются различные значения, исходя из лексического наполнения формулы. Обращает на себя внимание тот факт, что не разграничиваются свободное и фразеологически связанное употребление предлога.

Все это свидетельствует об актуальности и значимости изучения речевой реализации конструкции *N+in+N*.

В данной статье предлагаем рассмотреть функциональные характеристики субстантивного словосочетания с предлогом *in* в составе предложения.

При анализе структурных характеристик модели субстантивного словосочетания *N+in+N* необходимо учитывать тот факт, что данное словосочетание функционирует в речи не изолированно, а в составе более сложного синтаксического образования — предложения. Включаясь в состав предложения словосочетание *N+in+N* начинает выполнять различные синтаксические функции.

Статистический анализ особенностей функционирования исследуемого словосочетания в речи показал, что в большинстве случаев (27%) данная модель, с точки зрения формально-логического принципа, выполняет роль **дополнения**, что, по-видимому, свидетельствует о тесной связи предлога *in* с глаголом.

— ...and I thought, too, it might create a favorable crisis in Catherine's mental illness [3, с. 138].

— ...yet, certainly, she had a strange, joyfull glitter in his eyes, that altered the aspect of her whole face [3, с. 143].

14% всех случаев дополнения вводятся глаголом *to have*.

— I had a presentiment in the bottom of my heart that he had better have remained away [3, с. 93].

— «I have my bundle of keys in my pocket...» [3, с. 198].

В 10% от всех примеров структура *N+in+N* может быть и частью глагольного словосочетания с предложным управлением, где субстантивное словосочетание с предлогом *in* также выполняет функцию дополнения:

— «You are a regular Shakespear!» exclaimed Beth, who firmly believed that her sisters were **gifted with wonderful genius in all things** [5, с. 12].

— ...being well **aware of his hard position in his family** [3, с. 218].

— I left her and Sister Declan...**looking through every head in the school**, and there turned out to be a lot of lousy ones [4, с. 52].

Следующей по частотности функцией, выполняемой структурой *N+in+N* в предложении является функция **подлежащего** (17%).

— «Yes, if you are good, and love your book, as the boys in the primer are told to do», said Meg smiling [5, с. 222].

— The only edifice in the entire settlement, which really caught the eye, was a peculiar bright-blue shop, very un-British [4, с. 34].

— Her appearance was altered, as I had told Heathcliff; but when she was calm, there seemed **unearthly beauty in the change** [3, с. 139].

Данная модель может выступать в роли **предикатива** (14%). Например:

— «...and Thrushcross Park **is the finest place in the world**» [3, с. 166].

— Gimmerton **was an unsubstantial name in her ears...** [3, с. 165].

В этих случаях модель *N+in+N* вводится в предложение частично десемантизированным глаголом *to be* (80%), или другими глаголами, выполняющими в предложении роль глаголов-связок: *become*, *feel like*, *look like*, *find*. Например:



— It became once more...a last outpost in a steadily diminishing rainfall belt [4, с. 86].

— «Tell them I think of them by day, pray for them by night, and find my best comfort in their affection at all times» [5, с. 15].

— «I felt like the girls in the books, who have such things to do» [5, с. 311].

Субстантивное словосочетание с предлогом *in* выполняет в предложении также функцию **обстоятельства места, времени и образа действия** (14%). Например:

— ...he still disliked his sister as much as he had back in his early childhood in Ireland. [4, с. 118] — обстоятельство времени;

— Laurie dug a grave under the ferns in the grove; little Pip was laid in...and covered with moss... [5, с. 176] — обстоятельство места.

Обстоятельства образа действия представляют собой большинство случаев, 6% которых вводятся предлогом *with*:

— ...Jo...appeared...with a covered dish in one hand and Beth's three kittens in the other [5, с. 72].

— «I fear thy poor bones are mightily sore», quoth Little John soberly, but with a sly twinkle in his eyes [6, с. 120].

— Hareton, during the discussion, stood with his hands in his pockets, too awkward to speak [3, с. 169].

Это происходит наиболее часто после глаголов *ask*, *look at*, *stand*, *say*, *answer*, *continue* и некоторых других. Например:

— «You can't know how hard it is for me to give up Meg», she continued with a little quiver in her voice [5, с. 348].

— «Going out for exercise», answered Jo, — «with a mischievous twinkle in her eyes» [5, с. 69].

— Miss Kate looked after them, saying, without the patronising tone in her voice... [5, с. 209].

Отношения предлога *with* с рассматриваемым типом построения являются довольно интересными. 16% словосочетаний вводятся данным предлогом, при этом выполняя не только функцию обстоятельства образа действия. В данной позиции словосочетание *N+in+N* выполняет функцию дополнения (в случаях, когда предлог *with* «привязан» к глаголу). Например:

— «So the poor knight is to be left sticking in the hedge, is he?» asked Mr. Brooke,...playing with the wild rose in his button-hole [5, с. 199].

— «It's like his writing», faltered Meg, comparing it with the note in her hand [5, с. 310].

— ...Paddy knew Frank's reputation...though it didn't prevent his becoming angry when fighting interfered with the work in the forge [4, с. 57].

Также словосочетание после предлога *with* может играть роль **определения** к существительному. Например:

To our venerable benefactor Mr. Laurence I leave my purple box with a looking-glass in the cover... [5, с. 295].

Иногда авторы, с целью усиления эмфатического содержания высказывания используют различные стилистические приемы на синтаксическом уровне, и тогда

словосочетания *N+in+N* играют роль определения к существительному, либо функционируют как параллельные конструкции или парентезные включения (обособления), содержащие рассматриваемую модель. Например:

— I see a repose that neither earth, nor hell can break, and I feel an assurance of the endless and shadowless hereafter —... — where life is boundless in its duration, and love in its sympathy, and joy in its fullness [3, с. 146] — параллельная конструкция;

— «Fun for ever and no grubbing!» cried Jo, rising, glass in hand, as the lemonade went around [5, с. 166] — парентеза;

— A pleasant green field, with three widespreading oaks in the middle and a smooth strip of turf for croquet [5, с. 189] — обособленное определение.

В 10% структура *N+in+N* включается в сравнительные обороты, что является своеобразным авторским приемом для придания высказыванию дополнительной эмоционально-оценочно-экспрессивной коннотации. Например:

— The fat turkey was a sight to behold...; so was the plum pudding, which quite melted in one's mouth, likewise the jellies, in which Amy reveled like a fly in a honeypot [5, с. 329].

— Beyond the house stretched an undulating plain as green as emerald in Fiona Cleary's engagement ring ... [4, с. 16].

— «...if I do not make them one and all root the ground with their noses like swine in the forests, call me no more William the Wrestler» [4, с. 221].

Иногда словосочетание типа *N+in+N* функционирует в составе эллиптического (неполного) предложения, что усиливает коннотацию, приобретенную в процессе распространения структуры. Например:

— What good times they had to be sure! Such plays and tableaux..., such pleasant evenings in the old parlor, and now and then such gay little parties at the great house [5, с. 88].

— Father Ralph had subtly indicated to the nuns that this pair of children were his protegees, their aunt the richest woman in New South Wales [4, с. 104].

В некоторых случаях словосочетание выполняет сразу две функции. Например, в предложении *Jo laughed, with tears in her eyes*, as she declared she might as well be a peacock and done with it. [5, с. 235] словосочетание в роли обстоятельства образа действия является также и обособлением, которое автор выделил с целью усиления картины эмоционального состояния героини, а в предложении «There's so much to do about the play for Christmas night», said Jo, marching up and down, with her hands behind her back and her nose in the air. [5, с. 11] для того, чтобы усилить юмористический эффект описываемой сцены обстоятельство образа действия вводится через параллельную конструкцию.

Таким образом, рассматриваемое субстантивное словосочетание с предлогом *in* (как показывает иллюстративный материал) выполняет в предложении различные синтакси-

ческие функции с точки зрения формально-логического построения. Однако на уровне динамического синтаксиса<sup>1</sup> данный вид построения является центральным в предложении, выполняя функцию главных членов предложения.

Далее необходимо заметить, что так называемая *in*-phrase (*in*+*N*) часто функционирует не в составе структуры *N*+*in*+*N*, а модифицирует глагол и выполняет при этом функцию обстоятельства образа действия, места и времени. Например:

— He died quietly in his chair one October evening, seated by the fireside [3, с. 50] — обстоятельство места;

— ...she entered the house, and asked all in a quiver if the doctor might be sent for... [3, с. 244] — обстоятельство образа действия;

— Young Earnshaw was altered considerably in the three years of his absence. [3, с. 134] — обстоятельство времени.

На основании материалов, полученных в результате исследования, можно сказать, что наиболее частотными в этом случае являются клишированные словосочетания, такие, как например: *in a manner (tone)*, *in one's face*, *in a whisper*, *in a (the) way*, *in a house*, *in bed*, *in one's room*, *in some years (months, weeks)*, *in the morning (evening, af-*

*ternoon)*, *in one's place*, *in one's presence (absence)*, *in one's hand*, *in one's heart*, *in the world*, *in time*, *in one's mind* и др., которые регистрируются также и словарями [7, с. 362].

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: включаясь в состав предложения словосочетание *N*+*in*+*N* начинает выполнять различные синтаксические функции: дополнения, подлежащего, различных видов обстоятельства, причем выступая в качестве дополнения, субстантивное словосочетание с предлогом *in* может быть также в составе глагольного словосочетания с предложным управлением, что, по-видимому, свидетельствует о тесной связи предлога *in* с глаголом. В стилистических целях исследуемое словосочетание также может включаться в сравнительные обороты, параллельные и эллиптические конструкции, встречаться в виде парентезных включений в предложение или выступать в роли определения к существительному.

Предложная фраза *in*-phrase, функционируя не в составе структуры *N*+*in*+*N* часто модифицирует глагол и выполняет при этом функцию обстоятельства образа действия, места и времени.

#### Литература:

1. См.: Тер-Минасова С.Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. М., 1986.
2. См.: Долгова О.В. Семиотика неплавной речи. М., 1978.
3. Bronte, E. *Wuthering Heights*. — London: Penguin Groups, 1994.
4. McCallough, C. *The Thorn Birds*. — London: Warner Books, 1998.
5. Alkott, L. M. *Little Women*. — М.: Изд-во «Менеджер», 2000.
6. Руле, Н. *Robin Hood*. — London: Penguin Groups, 1997.
7. Мюллер, В.К. Новый англо-русский словарь. М., 1999.

## Метафорические модели, репрезентирующие природные катастрофы в русском экологическом дискурсе

Каменева Анастасия Сергеевна, студент;

Комиссарова Ольга Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель, научный руководитель  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

На современном этапе развития когнитивной науки лингвистика уделяет особое внимание роли образности в картине мира. Метафора, обладая миромоделирующим потенциалом, формирует целостные фрагменты картины мира. Структура концептуальной метафоры акцентирует внимание на лежащем в ее основе аналогическом уподоблении одной понятийной сферы в терминах другой [1, с. 467]. Метафора представляет собой когнитивный механизм объединения двух понятийных сфер, где одна понятийная сфера (сфера-мишень) реализована в терминах другой понятийной сферы (сфера-источник) на

основе аналогии. Таким образом, концептуальная метафора воплощена в языковых метафорических моделях.

В фокусе данной статьи оказывается совокупность метафор, сферой-мишенью которых является понятийная сфера «Природная катастрофа». Наряду со сферой-мишенью также выявляются понятийные сферы, через призму которых осуществляется осмысление специфики интерпретации природной катастрофы в экологическом дискурсе.

Материалом для исследования послужили 56 метафорических единиц, полученных приемом сплошной выборки

из научных статей журнала «Экология и жизнь», [2] а также статей, опубликованных на сайтах Ассоциации Защиты окружающей среды [3], Министерства Защиты Окружающей среды [4] и Экологического аудита [5].

В проанализированном материале была выявлена метафорическая модель «Природная катастрофа — живое существо», в которой взаимосвязанными оказываются две понятийные области (сфера-мишень и сфера-источник). При этом сфера-источник, как область хорошо знакомая, выступает для формирования понятий неисследованной области — сферы-мишени. Сфера-мишень в данной метафорической модели обозначена как «Природная катастрофа». Под природной катастрофой мы понимаем «катастрофическое природное явление, которое может вызвать нарушение нормальной деятельности населения, человеческие жертвы, значительный материальный ущерб и другие тяжёлые последствия. Природные катастрофы, наряду с авариями, стихийными и экологическими бедствиями, массовыми инфекционными заболеваниями, относятся к чрезвычайным ситуациям. В основе большинства чрезвычайных ситуаций лежит дисбаланс между деятельностью человека и окружающей средой» [6].

Сферой-источником служит концептуальная область «Живое существо», объединяющая человека и представителей животного мира. Антропоцентрический подход, утвердившийся в языкознании, сосредоточивает своё внимание на человеке, его языковом поведении, когнитивных процессах, происходящих в актах коммуникации. Человек всегда отождествлял себя с природой, чувствовал себя ее частью, с помощью образов природы он пытался понять и осмыслить общественную жизнь, свое место в природе, а так же свое отношение к ней.

В сфере-источнике «Живое существо» актуализируются признаки, присущие и человеку, и животному, так как они являются существами биологическими. Были выявлены признаки, связанные с физиологическими (питание, сон, болезнь) и поведенческими (агрессия) действиями человека и животного.

Уподобление катастрофических природных явлений физиологическим процессам живого существа основывается на аналогии действия. Природная катастрофа представляется в качестве голодного животного, которое способно смести, проглотить всё на его пути: имущество человека, дома и автомобили, а также целые улицы и деревни. Например, *Все системы биосферы пытаются «переварить» проникающие в нее чуждые ей объекты.*

Важным процессом жизнедеятельности биологического существа является сон, его основная функция — это успокоение, отдых. При метафорической интерпретации модели «Природная катастрофа — живое существо» через сон обозначается отсутствие активности: *Не считаясь с силами природы, что дремлют в толще камня; Стихия сразу не улеглась.*

Были выявлены метафоры, репрезентирующие природу как больной организм, у которого нарушена нормальная жизнедеятельность: *Земля под их ногами стала подрагивать, словно тело, забившееся в агонии.*

При метафорическом моделировании образа природной катастрофы на основе сферы-источника «живое существо» продуктивными являются образы, основанные на уподоблении катастрофических явлений физическим действиям человека/животного. Природные явления могут *наступать, отступать, идти, доходить, настигать* и т. д., например, *Льды так и не дошли до месторождений, которым начали было наносить урон; Льды остановились ненадолго и поплыли туда, откуда пришли.*

Метафорическую интерпретацию получает природная катастрофа посредством лексем, выражающих агрессивное поведение человека либо животного: *Лесные пожары, загрязняющие окружающую среду, наносят большой ущерб растительному и животному миру; Природа билась с человеком; Почему природные катастрофы Земли почти за четырехмиллиардный период геологической истории не разрушили до сих пор биосферу.* Аналогия строится на уподоблении разрушительного воздействия катастрофического природного явления агрессивному поведению живого существа в случае, когда оно выходит изпод контроля человека, либо когда является поведенческим проявлением животного. Результатом как бесконтрольного поведения человека/животного, так и воздействия природной катастрофы являются разрушения, жертвы, различного рода ущербы. Например, *Эти катастрофические процессы унесли с середины XIX в. 33 жизни; Грандиозный тропический циклон, сопровождавшийся скоростью ветра до 350 км/ч принес смерть более 300 тыс. жителей Бангладеш и оставил без крова около 3,6 млн. человек.*

Отметим, что контексты также фиксируют значение, репрезентирующее агрессивное действие, характерное исключительно для человека. Данное значение представлено лексемой «выстрелить». Персонифицируясь, природные катастрофы, как и жестокие люди, осуществляют безжалостные действия: *Оползень «выстрелил» разжиженные отложения в долину Саут Нэйшн, заполнил ее на глубину порядка 15 м., разогнал волну высотой 2-3 м. и создал дамбу, которая была пропихлена рекой тем же летом.*

Итак, моделирование выявленного метафорического фрагмента экологического дискурса «Природная катастрофа» осуществляется по образу и подобию живого существа, при этом в большинстве контекстов человек и животное рассматриваются как биологические существа и не противопоставляются друг другу. Базовыми выявленными признаками оказались признаки, выражающие физиологические процессы и поведение.

## Литература:

1. Lakoff, G. Metaphor and War: The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf. In: Pütz M.: Thirty Years of Linguistic Evolution: Studies in Honour of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday. Philadelphia, Amsterdam: 1992, 463-481.
2. Экология и жизнь [Электронный ресурс] [Официальный сайт] — <http://www.ecolife.ru/> (дата обращения: 19.05.2014).
3. Защита окружающей среды/профессиональная ассоциация [Электронный ресурс] [Официальный сайт] — [www.raschina.net/](http://www.raschina.net/) [перевод] (дата обращения: 1.07.2014).
4. Министерство защиты окружающей среды [Электронный ресурс] — [english.mep.gov.cn/](http://english.mep.gov.cn/) [перевод] (дата обращения: 1.06.2014).
5. Экологический аудит [Электронный ресурс] [Официальный сайт] — [www.environmental-auditing.org.cn/english/EN/EN.htm](http://www.environmental-auditing.org.cn/english/EN/EN.htm) [перевод] (дата обращения: 19.05.2014).
6. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС)/Под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1990 (Большой энциклопедический словарь: Языкознание (БЭС)/Под ред. В. Н. Ярцевой. М., 1998).

## Мотивированность терминологического знака в терминосистемах области горнодобывающей промышленности (на примере китайского языка)

Козлов Артем Андреевич, студент;

Велединская Светлана Борисовна, кандидат филологических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Территории России и Китая богаты природными ресурсами, не малую долю которых занимает каменный уголь. Сегодня горно-шахтной промышленности на мировом уровне отводится важнейшее место среди видов тяжелой индустрии, в связи с чем Россия и Китай наладили сотрудничество для обмена опытом и технологиями, эффективность которого в том числе зависит от качества взаимопонимания, а следовательно, языкового оформления.

Язык является одним из основных звеньев, связывающих горнодобывающие отрасли обеих держав в процессе сотрудничества. Посредством языка происходит взаимосвязь между представителями данного направления, поэтому крайне важно ориентироваться в особенностях, характерных для языка области угольной промышленности. Как известно, язык любой технической сферы богат специализированной лексикой, которая называется терминологией, поэтому при изучении лингвистических особенностей технической среды большее внимание уделяется именно лексической составляющей.

Термины как узкоспециализированная лексика могут вызвать затруднение в понимании не только у представителей разных культур, но и у носителей одного и того же языка. Такая лексика создает препятствия при переводе и требует от переводчика владения определенным объемом технической терминологии. Сфера горнодобывающей промышленности особенно переполнена узкоспециализированными терминами, в связи с чем возникает необходимость исследования лингвистических особенностей ее терминологических знаков.

Специфику образования терминов стоит рассматривать в пределах терминологической системы, к которой они от-

носятся. Под терминологической системой, или терминосистемой, по мнению Л.А. Манерко подразумевается «сознательно конструируемая совокупность терминов, выявленная посредством категоризированной и концептуализированной информации на основе логико-понятийных, когнитивно-языковых, дискурсивных и собственно терминологических требований» [1, с. 119-120].

Из данного выше определения можно сделать вывод, что понятие «терминосистема» отражает не только совокупность терминов одной направленности как служащих для номинации в языковой деятельности единиц, но и как целую систему, определяющуюся связью и взаимоотношениями между терминами, а также процессами воздействия на формирование данной системы.

Таким образом, мы видим, что внутри терминосистемы протекают различные процессы, влияющие на образование новых терминов, что приводит к изменениям свойств слова на лексико-семантическом уровне. Термины могут сами по себе появляться в языке с оригинальным значением, но также бывает, что они приобретают новое значение на основе общеупотребительной лексики. Это происходит благодаря семантическим процессам внутри терминосистем, в том числе тенденции слова к мотивированности значения на основе соотнесения с другими единицами языка.

Изучением вопросов лексической мотивированности активно занимается научная школа мотивологии под руководством О.И. Блиновой. Она определяет мотивированность как «структурно-семантическое свойство слова, позволяющее осознать взаимообусловленность его значения и звучания на основе соотносительности с языковой



или внеязыковой действительностью» [2, с. 43]. То есть, значение мотивированного слова приобретает за счет другого существующего в языке однокоренного и/или одноструктурного слова. К примеру, слово «ножик» мотивировано однокоренным словом «нож» (лексический мотиватор) и уменьшительно-ласкательным суффиксом *-ик* (структурный мотиватор), как, например, в словах *болтик, краник, стульчик*.

Лексический мотиватор слова не всегда несет в себе прямое значение. Термин также может быть образован за счет переноса значения с производящего слова на производное. В таком случае семантическая мотивированность носит метафорический характер. К примеру, термин «диск» из автомобильной терминосистемы метафорически образован посредством переноса оригинального значения «предмет в виде плоского круга» на новый вариант «составная часть автомобильного колеса», что обуславливается внешним сходством формы данной детали с диском.

Китайский язык в силу своей уникальности и долгой истории развития принял отличную от индоевропейских языков форму, что создает сложности в изучении его особенностей уже сложившимися в мировой лингвистической среде методами. Китайское слово состоит из слогов, каждый из которых заключает в себе отдельный смысл, но не всегда может существовать как отдельное слово. Таким образом, слово в китайском языке является суммой смыслов, поэтому можно судить о высокой степени мотивированности лексики в языке. По сути, слово русского языка таким же образом сложено из смыслов, однако связь между ними является менее прямой, чем в китайском, так как в составе русского слова значение морфем зачастую видоизменяется, переосмысливается, в результате интегральное значение слова, как правило, не сводится к сумме значений морфем.

Рассмотрим с позиции мотивированности терминосистему горнодобывающей промышленности, которая богата узкоспециализированной лексикой, что создает хорошую базу для исследования процессов, влияющих на образование новых терминов. Термины для анализа были отобраны путем выборки из текстов китайских версий сайтов таких крупнейших мировых производителей горно-шахтного оборудования как FASING S. A. [3], China Coal Zhangjiaokou Mining Machinery Co., Ltd. [4] и Shijiazhuang Coal Mining Machinery Co., Ltd. [5].

В ходе работы проанализировано 80 терминов, относящихся к области горнодобывающей промышленности. Среди них не оказалось немотивированной лексики. При этом в 100% изученной терминологии отмечены признаки полной мотивированности, что включает в себя термины, одновременно мотивированные и лексически, и морфологически. Структурная мотивированность отмечена в 40% случаев, а чисто семантическая соответственно в 60% терминов.

Так, например, к семантически мотивированным можно отнести термин *圆环链* (*круглозвенная цепь*). Его значение складывается из отдельных компонентов-иерог-

лифов, которые могут рассматриваться в качестве мотиваторов. *圆* в китайском языке означает «*круглый*», «*округлой формы*», *环* — «*кольцо*», «*круг*», «*звено*», а *链* несет в себе значение «*цепь*». Таким образом, складывая все компоненты воедино, получаем значение «*круглозвенная цепь*». Если разобрать термин *铠装运输机* (*панцирный конвейер*) по компонентам, то его значение также становится очевидным. *铠* — это «*латы*», «*панцирь*», а *装* — «*наряжаться*», «*одеваться*», «*одежда*», что в сочетании дает буквальный перевод «*наряженный в панцирь*», которому эквивалентен русский технический вариант «*панцирный*». Термин «*конвейер*» мотивирован такими значениями как «*перевозить*», «*перемещать*» (оба иероглифа *运* и *输* несут в себе одно значение) и «*механизм*» (*机*). «*Перемещающий механизм*» является точным описанием значения термина «*конвейер*».

В ходе анализа были выявлены следующие примеры терминов со структурной мотивированностью. Китайский термин *抗腐蚀保护*, означающий понятие «*антикоррозийная защита*», начинается с префикса *抗*, который вне контекста переводится как «*противостоять*», «*сопротивляться*», но, попадая в отношения с уже сложившимся словом, начинает соответствовать употребляемой в русском языке приставке «*анти-*». Таким образом, слово *抗腐蚀保护* (*антикоррозийная защита*) морфологически мотивированно такими словами как *抗病毒软件* (*антивирус*), *抗胃脘酶* (*антипепсин*), а семантическими мотиваторами выступают слова *腐蚀* (*коррозия*), состоящее из значений *腐* (гниль) и *蚀* (портиться, ржаветь), и *保护* (*защита*), каждый из компонентов которого отражает одинаковое понятие «*защищать*», «*охранять*».

Кроме этого при изучении терминосистемы сферы горно-шахтного оборудования был выделен ряд слов с префиксами отрицания со значением «*не-*». Таких приставок оказалось несколько. Например, в термине *非热电镀* (*нетепловая гальванизация*) префикс *非* переводится как «*не-*», а мотиваторами выступают слова *非生活物质* (*неживое вещество*), *非正式* (*неофициальный*). Еще одним вариантом отрицания является префикс *无*, который имеет значение «*без-*», «*не-*», что подтверждается таким термином как *无锁链组* (*беззамковая цепная трасса*). Данный термин мотивируется словами *无色* (*бесцветный*), *无自动性* (*безынициативность*). И, наконец, третьим встретившимся в ходе исследования примером приставок отрицания стал префикс *不* в термине *不锈钢* (*нержавеющая сталь*). Этот префикс также используется в словах *不人道* (*негуманный*), *不规则* (*неправильный*).

К наиболее часто встречающимся суффиксам-мотиваторам относятся *机*, обозначающий «*механизм*», «*машина*», «*устройство*» и *器* со значением «*аппарат*», «*инструмент*». Например, в термине *掘进机* (*проходческий комбайн*) суффикс *机* указывает на то, что данный вид горнодобывающей техники относится к механизированным машинам, как и в словах *采煤机* (*очистной ком-*

байн), 刨煤机 (угольный струг). Суффикс 器 мотивирует образование терминов, описывающих меньшие по сравнению с целыми механизмами устройства, как правило, входящие в их состав. Так, 減速器 (редуктор) мотивируется такими словами как 连接器 (коннектор), 集渣器 (шлакоуловитель). Во всех перечисленных терминах суффикс 器 указывает на то, что данное слово относится к терминологии и представляет какое-либо устройство.

В ходе анализа терминосистемы горнодобывающей промышленности во всех примерах терминов были выявлены признаки семантической мотивированности, при этом любопытно, что мотивированность 56% из них носит метафорический характер. Так, к примеру, в термине 液壓支 (гидравлическая механизированная крепь) значение складывается из следующих компонентов: 液 (жидкость) в сочетании с 壓 (давление, пресс) дает термин «гидравлический», а слово 支架 (крепь) содержит в себе мотиваторы 支 (поддерживать, подпирать) и 架 (полка, подставка), которые, сливаясь воедино, образуют словосочетание «поддерживающая полка». Метафоричность данного термина заключается в том, что форма и назначение такого вида оборудования как механическая крепь схожи с полкой, поддерживающей что-либо, так как она представляет собой раздвижной механизм поддерживающего типа и используется для подпорки угольных пластов, чтобы избежать их обвала после проходки вглубь угольного массива, тем самым служа как бы «полкой» для них.

Термин 切割头截齿 (зубья режущей головки) содержит сразу два мотивированных компонента с метафорической окраской. Иероглиф 头 из слова 切割头 (режущая головка, коронка) в общеупотребительном языке означает «голова», что является основой для переноса значения на технический термин «головка», обозначающий часть горнодобывающей машины, расположенную на верхушке механизма и имеющую округлую форму. Термин 截齿 переводится как «режущий зуб» или «резец», также имеет еще одно наименование «зубок» в горно-шахтной среде. Термин образован благодаря сходству режущего каменный уголь зубка с зубами животных. Еще одним интересным примером является термин 螺帽 (гайка), относящийся к машиностроительной области горнодобывающей промышленности. Сумма его компонентов переводится буквально как «улитка со шляпкой», что неоспоримо является метафорически мо-

тивированным сочетанием, основанным на внешнем сходстве детали с улиткой в шляпке, так как ракушка улитки имеет резбообразный вид, а верхняя часть гайки схожа со шляпкой. Среди семантически мотивированных терминов с метафорической окраской также можно выделить 耙爪 (нагребная лапа), обусловленный сходством детали для сгребания нарезанного угля с лапой животного; 履帶 (гусеничная лента), где компонент 履 означает «обувь» и, очевидно, ассоциируется у китайцев с гусеницей, в которую как бы «обута» горнодобывающая машина; 气腿 (пневмоподдержка) включает в себя иероглиф 腿 со значением «нога», показывая, что пневмоподдержка схожа по назначению и форме с ногой живого существа, так как используется для поддержки бурильных установок; 皮碗 (манжета) состоит из компонентов 皮 (кожа) и 碗 (чашка), а означаемая этим термином деталь служит для предотвращения протекания жидкостей на стыке отдельных частей механизма и, действительно, внешне похожа на кожаную чашку.

Таким образом, результаты анализа терминосистемы горнодобывающей промышленности доказали, что китайская терминология является высоко мотивированной. Многие термины сочетают в себе оба типа мотивированности, но, несмотря на это, семантическая мотивированность преобладает над структурной, что, очевидно, вызвано спорностью вопроса о существовании морфологии в китайском языке. Принято считать, что в нем морфемами являются некоторые слоги, однако при этом ряд грамматических категорий, как, например, род, лицо, падеж, число, время совсем не имеет выражения. Тем не менее, в ходе исследования были выявлены некоторые повторяющиеся элементы, одинаково мотивирующие технические термины, в связи с чем была выделена группа морфологически мотивированных терминов. Также стоит отметить высокий процент встречающихся в изученной терминосистеме семантически мотивированных терминов с морфологической окраской. Полученные данные говорят о том, что китайский язык несмотря на свою самобытность и отдаленность от языков индоевропейской семьи, все же подчиняется некоторым общепринятым правилам лингвистики. Выявленные в ходе исследования примеры мотивированности терминов могут позволить переводчикам облегчить процесс понимания и перевода узкоспециализированной китайской технической лексики.

#### Литература:

1. Манерко, Л. А. Понятие терминосистема в современном терминоведении // Современные тенденции в лексикологии, терминоведении и теории LSP Сборник научных трудов. Посвящается 80-летию Владимира Моисеевича Лейчика. — МГОУ М, 2009. — с. 207-221.
2. Блинова, О. И.. Русская мотивология: учеб.-метод. пособие. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. — 66 с.
3. Mining Tools and Equipment Factories Capital Group FASING Plc. URL: <http://www.fasing.pl/> (дата обращения: 24.03.2016)
4. 中煤张家口煤矿机械有限责任公司. URL: <http://www.zmm.cn/> (дата обращения: 24.03.2016).
5. 石家庄煤矿机械有限责任公司. URL: <http://www.zmm.cn/> (дата обращения: 24.03.2016).

## Использование модульной технологии в обучении иностранному языку студентов технического вуза

Култаева Феруза Эргашовна, старший преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*В статье приводятся основные методические положения и особенности применения модульного обучения иностранному языку студентов технического вуза.*

**Ключевые слова:** модульное обучение, принципы модульного обучения, модульная программа, модуль, коммуникативно-культурная компетенция, культурно-языковая личность.

Современная система образования требует постоянного обновления и усовершенствования, так как со временем меняются поколения, происходит переориентация образования на государственном уровне, огромный рывок в развитии технических средств. Признавая инновационную роль технологии обучения, необходимо помнить, что к числу инноваций относят только те нововведения, в которых находит воплощение комплексное использование новой техники и переустройство образовательной практики на пути повышения ее эффективности.

Глобализация в политико-экономической сфере, существенным образом усиливая межгосударственные интеграционные процессы и создавая новые сферы социальной активности человека, оказала большое влияние и на сферу образования. Многие технические вузы республики Узбекистан активно вступили в международное научно-образовательное пространство и приступили к расширению сотрудничества с высшими образовательными учреждениями, организациями и компаниями за рубежом. Однако на пути интеграции и глобализации возникло препятствие, связанное с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком. В этой связи многие вузы технического профиля встали перед необходимостью осуществлять подготовку специалистов на уровне международных требований, способных эффективно функционировать в международном научно-образовательном контексте и владеющих как минимум одним иностранным языком. Говоря о современном специалисте с высшим профессиональным техническим образованием, мы представляем его как культурно-языковую личность, обладающую языковым и культурным информационным запасом, способностями и умениями понимать, принимать и интерпретировать языковые и культурные явления страны изучаемого иностранного языка. Ориентация технических вузов на развитие будущих инженеров как культурно-языковых личностей обуславливает комплексное овладение студентами иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией, что требует от студента высокого уровня мотивации, желания и толерантности к изучению иностранного языка; от преподавателя — создания условий для последующего выбора студентом индивидуальной образовательной траектории в овладении иноязычной коммуникативно-культурной

компетенцией. Возникает закономерный вопрос, каким образом, точнее с помощью каких технологий, происходит формирование культурно-языковой личности студента технического вуза в процессе изучения иностранного языка? Для ответа на поставленный вопрос мне пришлось обратиться к поиску инновационных технологий, форм и методов обучения. Одной из технологий, дающих ключ к решению указанных проблем, является модульная технология обучения.

Под модульным обучением мы понимаем особую дидактическую систему, представляющую собой совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателя и обучаемых, организованной в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения в целом. Сущность модульного обучения заключается в том, что каждый обучающийся может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. **Цель модульного обучения** — развитие интеллекта студента, самостоятельности, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, т. е. каждый студент должен не только получать знания, но и «добывать» их, объективно оценивать себя и свои возможности, работать самостоятельно, помогать товарищу, учить общаться с однокурсниками и отвечать за результаты своего труда.

Модульное обучение является как основная структурно-содержательная единица модульной программы обучения иностранному языку, которая:

- может выступать как самостоятельная программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методу учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося;

- состоит из нескольких блоков учебного материала, объединенных одной тематикой и предназначенных для изучения студентами с разным уровнем владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией;

- включает целевой план действий студента, банк информации и методическое руководство преподавателю по достижению студентом поставленных дидактических целей;

— позволяет осуществлять пошаговый контроль успешности обучения и изучения иностранного языка с целью своевременного внесения корректив в учебную и обучающую деятельность студента и преподавателя.

Модульная технология строится на идеях развивающего обучения посредством дифференциации содержания и дозы помощи студента, а также организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава). В основании модульной технологии находится и программированное обучение. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса обучения, т. е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств. Из положительных аспектов данной технологии можно выделить следующие:

— жесткая последовательность действий, законченность блоков содержания, предполагающая движение студента с постепенным погружением в детали циклов;

— индивидуальный темп обучения, адаптация к индивидуальным особенностям обучаемых за счет исходной диагностики знаний и темпа усвоения;

— обязательный самоконтроль;

— формирование ориентировочной основы действий;

— гибкое управление обучением;

— рефлексивный подход

Отсюда основные правила работы:

— не сравнивать студента друг с другом;

— сравнивать успехи студента с его личными результатами для установления зоны развития;

— работа в положительном эмоциональном фоне. Доверительные отношения в системах «преподаватель — студент» и «студент — студент», отсутствие чувства неуверенности, вера в свои силы и успех, постоянная возможность вовлечения всех в совместную учебную деятельность с учетом интереса каждого способствует успешности обучения.

Идея модульной технологии, ее внедрение в учебный процесс предполагает почти самостоятельное усвоение студентом учебного материала при работе с модулем. «Технологичность процесса» заключается в повторяемости работы над модулями при разнообразии содержания и емкости модулей, чем в конечном итоге и вырабатывается осознаваемый студентами механизм управления своей самостоятельной учебной деятельностью.

Необходимо отметить, что построение учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык» на основе модульной технологии обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным подходом к обучению иностранному языку в техническом вузе, а именно:

— отбор и структурирование содержания обучения осуществляются на деятельностной основе с целью системного овладения учебным материалом, расширения фоновых знаний, комплексного формирования и развития знаний, навыков и умений во всех видах иноязычной рековой деятельности;

— содержание обучения представляется в отдельных блоках, усвоение которых осуществляется в соответствии с дидактической целью, которая формулируется для обучающегося и содержит не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;

— состыковываются разные уровни иноязычной подготовки студентов и, следовательно, сокращается разрыв между возникшими в последние годы высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускниками технического вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на его изучение учебными программами;

— обеспечивается дифференцированный подход к изучению учебного материала студентами с разным уровнем владения иностранным языком. Программа обучения адаптируется к уровню подготовки обучающегося с целью продвижения каждого студента на более высокий уровень;

— используются разные формы работы с учебным материалом, реализуются методические принципы развивающего обучения, позволяющие создать предпосылки для творческой деятельности студента;

— реализуется пошаговый контроль результатов обучения, составляется и ведется индивидуальный рейтинг обучающегося;

— основной акцент сделан на самостоятельности обучающегося при достижении им конкретной цели в процессе работы с модулем, что дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определять уровень усвоения знаний, видеть пробелы в своих учебных достижениях;

— наличие учебных модулей в печатной форме позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами;

— преподаватель в процессе овладения технологией модульного обучения значительно растет профессионально.

Технология модульного обучения является адаптивной, способствует сохранению уровня психофизического здоровья, снижению тревожности, росту самостоятельности и качеству обучения. Она научно актуальна: в ней сочетаются новые подходы к обучению и традициям, накопленные с момента возникновения обычного комбинированного урока. Технология имеет широкий диапазон внутреннего саморазвития, в ней заложена энергия постоянно развивающейся системы. Опыт ее применения неизбежно приводит к росту компетентности студента и преподавателя. Информационные технологии в модульном обучении сочетают в себе стимулы повышения профессионального мастерства с выполнением общественно важной миссии — подготовки способных, увлеченных людей. Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что технология модульного обучения — это не просто педагогическая технология, применяемая при обучении студентов иностранному языку, а необходимое условие овладения иноязычной культурой посредством создания благоприятных условий для развития будущих инженеров как культурно-языковых личностей, владеющих высокоразвитыми



коммуникативно-культурными умениями при решении коммуникативных задач.

Целью данной статьи является представление интерактивных методов и техник обучения иностранным, обеспе-

чивающих его интенсификацию и способствующих экономии времени, тесному сотрудничеству преподавателя и студента, раскрытию их творческого потенциала, возможности высказывать и аргументировать свою точку зрения.

Литература:

1. Левитес, Д. П. Современные образовательные технологии — Новосибирск, 1999 г.
2. Третьяков, П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе — Мн., Новая школа, 2001 г.
3. Герасимов, В. М. Модульное обучение общетехническим дисциплинам в вузе. Чита: Читинский политехнический институт, 1994. с. 17-20.
4. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.

## Word meaning and the linguistic sign

Mamedova Madina Ashuraliyevna

Bukhara engineering-technological institute, Uzbekistan

*The article is devoted to the word meaning, the linguistic signs and polysemy.*

**Key words:** *linguistic sign, denotation, connotation, lexeme, phoneme, morpheme, polysemy, ambiguity, expressions, metaphor.*

Мамедова Мадина Ашуралиевна, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Before we examine the most common terms used in the discussion of word meaning, we shall first define «linguistic sign» and then discuss the word as a linguistic sign.

Following de Saussure, the linguistic sign is a mental unit consisting of two faces, which cannot be separated: a concept and an acoustic image. The term «sign» is quite a general expression which can refer to sentences, clauses, phrases, words, or morphemes. De Saussure later referred to «concept» as «signifie» or «thing meant» and to «acoustic image» as «signifiant» or «signifier». These have since become accepted technical terms in modern linguistics. De Saussure pointed out that an alteration in the acoustic image must make a difference in the concept and vice versa. But this view does not appear to take homonyms into account. However, since the linguistic sign has both form and meaning, it follows that, when dealing with words, we can focus either on the form or on the meaning.

Since the word is a linguistic sign, a discussion of «word meaning» focuses on the relationship between the two faces of the sign, the acoustic image or «signifiant», the signifier, on the one hand, and the concept or «signifie», the thing meant, on the other. A major difficulty in this task is how to accommodate both the fuzzy nature of meaning and the ambiguity inherent in the notion of word. We can not go into the intricacies of the various aspects of meaning in an introductory book of this nature. Instead, we shall limit our discussion to an examination of some of the most common terms associated with word meaning; those that will be useful not

only in our discussion of the different types of relationship that exist between words, but also in our study of sense relations. We shall consider in turn denotation, connotation, reference and sense. However, to ease comparison and cross-references, we shall discuss these terms in pairs as follows: denotation and reference, denotation and sense, and finally denotation and connotation.

We need the concept of «lexeme» to clarify the distinction between denotation and reference. This concept, which was coined by Lyons in analogy to «phoneme» and «morpheme», is considered an abstract linguistic unit (spelt in capitals) with different variants (e. g. SING as against *sang*, *sung*). Thus, the relation of denotation holds between a lexeme and a whole class of extra-linguistic objects. For example, Lyons defines the denotation of a lexeme as «the relationship that holds between that lexeme and persons, things, places, properties, processes and activities external to the language system». It is therefore difficult to give concrete examples of denotation since this relation holds between an abstract linguistic unit and a whole class of extra-linguistic objects. As opposed to denotation, the relationship of reference holds between an expression and what that expression stands for on particular occasions of its utterance. Lyons further points out that reference depends on concrete utterances, not on abstract sentences. It is a property only of expressions. It cannot relate single lexemes to extra-linguistic objects, since it is an utterance dependent notion. Furthermore, reference is not generally applicable to single word forms and it is never applicable

to single lexemes. For example, expressions such as *the computer*, *John's computer*, or *the two portable computers on the table* may be used to establish a relationship of reference with specific items as referents. In this case, the reference of these expressions containing *computer* is partly determined by the denotation of the lexeme COMPUTER in the overall system of the English language.

We have already defined denotation following. His definition of sense also evolved with time. Initially, he defined the sense of a word as its «place in a system of relationships which it contracts with other words in the vocabulary». Later, he defines sense as a relationship «between the words or expressions of a single language, independently of the relationship, if any, which holds between those words or expressions and their referents or denotata». It follows that sense is a relationship which is internal to the language system, a language-immanent relationship. Both individual lexemes and larger expressions have sense. However, the sense of an expression is a function of the sense of the lexemes it contains and their occurrences in a particular grammatical construction. The sense of the word *table* will vary in the following sentences: «Don't put your feet on the *table*» and «It was finalized under the *table*.» A comparison between denotation and sense shows that the two relations are dependent on each other. According to Lyons, some words may have no specific denotation and still have sense. To use an often quoted example, consider the following pair of sentences:

*There is no such animal as a unicorn.*

*There is no such book as a unicorn.*

While the first is perfectly acceptable, the second is semantically odd. Furthermore, this double observation proves that, whereas the lexemes *book* and *unicorn* are incompatible, *animal* and *unicorn* are somehow related in sense. Such examples can be multiplied easily. The important point here is that a word may have sense but have no denotation.

#### Polysemy

We shall first define polysemy, before discussing some of the problems inherent in the concept of polysemy. Polysemy refers to the situation where the same word has two or more different meanings (from Greek *poly*, «many» + *semeion*, «sign»). For instance, the noun *board* is said to be polysemous because it may mean: (1) a long thin flat piece of cut wood, (2) a flat surface with patterns, used for playing a game on, (3) a flat piece of hard material used for putting food on, (4) a flat piece of hard material fastened to the wall in a public place to pin notices on, (5) the cost of meals, (6) a committee or association, as of company directors or government officials, set up for a special responsibility. Similarly, the word *flight* is defined in at least the following ways: (1) the act of flying, (2) the distance covered or course followed by a flying object, (3) a trip by plane, (4) the aircraft making the journey, (5) a group of birds or aircraft flying together, (6) an effort that goes beyond the usual limits, (7) a set of stairs as between floors, (8) swift movement or passage.

In most cases, only one of the meanings of a polysemous word will fit into a given context, but occasionally ambiguity

may also arise. For instance, consider the words *bat* and *bank* in the following contexts:

*Look at that bat under the tree.*

*Susan may go to the bank today.*

Ambiguity results from the fact that *bat* may mean either «flying mammal» or «implement used to hit the ball in cricket», while *bank* may mean either «river bank» or «the place that deals with money».

Despite its apparent simplicity, the concept of polysemy is complex and involves a certain number of problems. We shall consider in turn the number of meanings, transference of meanings, and difficulty in recognizing polysemy. Since one meaning cannot always be delimited and distinguished from another, it is not easy to say without hesitation whether two meanings are the same or different. Consequently, we cannot determine exactly how many meanings a polysemous word has. Consider the verb *eat*. Most dictionaries distinguish the «literal» sense of «taking in through the mouth and swallowing» and the derived meaning of «use up, damage, or destroy something, especially by chemical action», which tends to suggest that the verb may have at least two different meanings. However, in the literal sense, we can also distinguish between eating nuts and eating soup, the former with fingers and the latter with a spoon. Moreover, we can talk of drinking soup as well as eating it. It may therefore be said that in this sense at least, *eat* corresponds to *drink*, since the latter involves the «swallowing of liquids». We can push the analysis further by asking whether eating an orange (which can involve sucking) is the same thing as eating an apple (which involves only chewing). It goes without saying that if we push this analysis too far, we may end up deciding that the verb *eat* has a different meaning for every type of food that we «eat». The above discussion shows that there is no clear criterion for either difference or sameness of meaning. Consequently, it would seem futile to attempt an exhaustive count of the number of possible meanings which a given word may have. The point of view adopted in this book is that the meaning of a given word is bound to vary according to the specific context in a wide semantic field, part of which overlaps with that of other words. For instance, the semantic field of *eat* overlaps with that of *drink* when referring to a soup, since you can either eat or drink a soup, but there is no overlapping when dealing with nuts, since nuts can only be eaten, not drunk. As suggested in the case of the verb *eat*, a word may have both a «literal» meaning and one or more «transferred» meanings, although we cannot determine with precision how many different meanings a given word may have altogether. We shall first discuss metaphor, which is the most familiar kind of transference, before turning to other kinds of transference. The basic difference between metaphor on the one hand and the other types of transference on the other is that metaphor is «irregular», because it applies to individual lexical items, whereas the other kinds may be considered more «regular», in the sense that they do not apply just to individual lexical items but to several members of a specific class, e. g. a group of nouns or adjectives. These characteristics will be made

more explicit below. The term «metaphor» refers to cases where a word appears to have both a «literal» and a «transferred» meaning. The words for parts of the body provide the best illustration of metaphor. For example, we speak of the *hands* and *face* of a clock, the *foot* of a bed or of a mountain, the *leg* of a chair or table, the *tongue* of a shoe, the *eye* of a needle, etc. Intuitively, we assume that words such as *eye*, *face*, *foot*, *hand*, *leg* and *tongue* apply first to the body, from which they derive their literal sense. This intuition is supported by the fact that the whole set of words applies only to the body, while only some of them can be transferred to certain objects. For instance, the clock has no *tongue*, the bed no *eyes*, the chair no *feet* and the mountain no *legs*. It should, however, be said that metaphor is rather haphazard not only within specific languages, but also when we compare the use of the same metaphor across languages. It is from these two points of view that metaphor is considered «irregular». For example, it may seem obvious that *foot* is appropriate to a mountain, or *eye* to a needle, but a look at French will show that, although a mountain also has a «foot» (French *pie*), the needle does not have an «eye», but a «hole» (*trou*); furthermore, a clock does not have «hands», but «needles» (*aiguilles*), chairs and tables do not have «legs» but «feet» (*les pieds de la table/chaise*). The label «metaphor» can also be applied to other cases of transference, but only in a rather loose sense, because it is not always clear which meaning should be considered literal and which transferred. However, this second kind of transference is fairly productive because it involves the transfer of meaning in a predictable manner. Thus, many adjectives may be used either literally for the quality they refer to or with the transferred meaning of being

the source of the quality. For instance, in the literal sense, we may say that «John is *sad*» (he feels Mildness), «a blanket is *warm*» (it is of a certain degree of temperature). But in the transferred sense, when we say that a book or film or story is sad, we do not imply that «it feels sadness», rather, we mean that it causes someone else to feel sad. Note that this possibility of transfer of meaning may result in ambiguity. For instance, a blanket or a coat may be warm in two senses: either that it is of a certain temperature as mentioned above, or that it keeps one warm.

Similarly, many nouns may have a concrete and an abstract meaning. Thus, we may compare «The thesis is on the desk» and «The thesis is not supported by objective evidence». The word *thesis* has, of course, a concrete meaning in the first sentence and an abstract one in the second. Similar contrasts may be established for *bible*, *book*, *score* and *mid table*, for instance.

As a final observation, it must be said that far from being a defect of language, polysemy is an essential condition for its efficiency. If it were not possible to attach several senses to the same word, this would mean a crushing burden on our memory; we would have to possess separate terms for every conceivable «object» we might wish to talk about, and be absolutely precise in our choice of words. Consequently, polysemy must be considered an invaluable factor of economy and flexibility in language.

To sum up we «ve shown the central importance of the world in lexicology. In so doing, it has first provided an answer to the fundamental question: «What exactly is meant by «word» in lexicology?». Secondly, we have examined the notion of «word meaning».

#### References:

1. Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE) (1978, 1987, 1995, 2003) Longman.
2. Lyons, J. (1977) *Semantics*, Vols 1 and 2, Cambridge University Press.
3. De Saussure, (1959) *A Course in General Linguistics*, ed. C. Bally and A. Sechehaye, Peter Owen.

## An Introduction to Modern English Lexicology

Mamedova Madina Ashuraliyevna

Bukhara engineering-technological institute, Uzbekistan

*The article is devoted to the modern lexicology, the structure of words and English vocabulary.*

**Key words:** *a definition of lexicology, complex and compound words, etymology, lexicography, morphology, morphemes, semantics, syntax, discourse analysis, textlinguistics, pragmatics.*

Мамедова Мадина Ашуралиевна, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

At this early stage, a definition of lexicology is best considered as a working tool for a better understanding of subsequent chapters. In fact, we believe that this whole book is an answer, or at least a partial answer, to the fun-

damental question. «What exactly is lexicology?» We shall not have completed our definition until we reach the end. Even then, we cannot claim to have said everything about lexicology.

For the purpose of an introductory, lexicology may be defined as the study of lexis, understood as the stock of word in a given language, its vocabulary or lexicon (from Greek **lexis**, «word», **lexikos**, «of/for words»). This working definition shows that the notion of «word» is central in the study of lexicology. However, «word» itself needs to be defined and discussed as a technical term. Since our main focus is the definition of lexicology, and in order to avoid a lengthy digression we use «word» somewhat loosely in the usual traditional sense of a sequence of letters bounded by spaces. A comparison of the words «vocabulary», «lexis» and «lexicon» would show that the three items may be considered more or less synonymous. However, it must be added that the first is more colloquial, the third more learned and technical and the second may be situated half-way between the other two. A distinction must, nevertheless, be drawn between the terms «vocabulary», «lexis», and «lexicon» on the one hand, and «dictionary» on the other. While each of the first three may refer to the total word stock of the language, a dictionary is only a selective recording of that word stock at a given point in time.

Lexicology deals not only with simple words in all their aspects, but also with complex and compound words, the meaningful units of language. Since these units must be analysed in respect of both their form and their meaning, lexicology relies on information derived from morphology, the study of the forms of words and their components, and semantics, the study of their meanings. A third field of particular interest in lexicological studies is etymology, the study of the origins of words. However, lexicology must not be confused with lexicography, the writing or compilation of dictionaries, which is a special technique rather than a level of language study.

To avoid possible confusion and in order to introduce some of the technical terms we need in our discussion of lexicology, we shall examine the four related fields mentioned above, morphology, semantics, and etymology. Finally, we shall discuss lexicology as a level of language analysis.

#### Morphology

Morphology is the study of morphemes and their arrangements in forming words. Morphemes are the smallest meaningful units which may constitute words or parts of words. They are «smallest» or «minimal» in the sense that they cannot be broken down further on the basis of meaning, as Katamba puts it: «morphemes are the atoms with which words are built». They are «meaningful» because we can specify the kind of relationship they have with the non-linguistic world. Consider the following items: *cat*, *child*, *with*, *sleeping*, *armchairs*, *farmer*. A close examination shows that **cat**, **child** and **with** cannot be analysed further into meaningful units. However, **sleeping**, **armchairs** and **farmer** can be analysed as «sleep + ing», «arm + chair + s, and «farm+er». The items **cat**, **child**, **with**, **sleep**, — **ing**, **arm**, **chair**, — **s**, **farm**, and —**er** are all morphemes. Some are simple words such as *cat*, *child*, *with*, *sleep*, *arm*, *chair*, and *farm*, while others are only parts of word such as -ing, —

s, and —**er**. But both types meet our definition of morpheme. On the one hand, they are minimal, since they can not be broken down into further meaningful units; on the other hand, they are meaningful, because we can establish a stable relationship between each item and the none-linguistic world of experience. For example, the references of **cat**, **farm** and **chair** can be explained by pointing or acting out the meaning as in «This is a chair», or «That is a farm», «It is a domestic animal that goes «miaow», «miaow»'. The meaning of **with** may be given as «in company of», «in antagonism to»; that of —**s** as «plural»; while that of —**er** may be expressed as follows: «—**er** combines with the preceding lexical item to designate things or persons with a function describable in terms of the meaning of the preceding morpheme». For example, the meaning of —**er** in *farmer* and *dreamer* is describable in terms of those of *farm* and *dream* with which the morpheme —**er** is combined.

Morphemes that can occur alone as individual words are «free» morphemes. Those that can occur only with another morpheme are «bound» morphemes. Thus, the morphemes «cat», «chair», «farm» are free, while «-ing», «-s», and «-er» are bound, indicated by the hyphen. Any concrete realization of a morpheme in a given utterance is called a «morph». Hence, the forms *cat*, *chair*, *farm*, — *ing*, — *s*, and —*er* are all morphs. Morphs should not be confused with syllables. The basic difference between the two is that while morphs are manifestations of morphemes and represent a specific meaning, syllables are parts of words which are isolated only on the basis of pronunciation.

An examination of a number of morphs may show that two or more morphs may vary slightly and still have the same meaning. For example, the indefinite article may be, realized either as **a** or as **an**, depending on the sound (not the letter) at the beginning of the following word. Morphs which are different representations of the same morpheme are referred to as «allomorphs» of that morpheme (from Greek *alio* «other» and *morph* «form»). For example;

**a** context vs. **an** index

**a** battle vs. **an** apple

**a** union vs. **an** onion.

The last pair of words deserves some comment. Its members begin with u and o, which are classified as vowel letters. However, while **union** begins with the same sound as **yes** which is treated as a consonant, **onion** begins with the same sound as **onwards**, which is a vowel; hence «**a** union» vs. «**an** onion».

The use of «vs.» (versus) highlights the point that where the allomorph **an** occurs, its counterpart **a** cannot occur and vice versa. They are therefore mutually exclusive and are said to be in complementary distribution. It should be pointed out that as a descriptive term, «distribution» refers to the total set of distinct linguistic contexts in which a given form occurs, sometimes under different morphological shapes. For example, the distribution of the indefinite article described above may be defined as: **a** before consonant sounds (e. g. **a** battle) and **an** before vowel sounds (e. g. **an** apple).



We now turn our attention to the relation between morphology on the one hand, and simple, complex and compound words on the other. Simple words such as **door, knob, wild, animal** are all free morphemes. They are therefore morphologically unanalysable. Complex (or derived) words such as **spoonful, wildish, reanimate, mentally, farmer** are formed from simpler words by the addition of affixes or some other kind of morphological modification. The limiting case for complex words is that of zero modification or conversion as in **answer, call** and **question**, which may be either nouns or verbs, or **clean, dirty, and dry**, which may be either adjectives or verbs, without the addition of further sounds/letters. Compound words, or simply compounds, are formed by combining two or more words (free morphemes) with or without morphological modification, e. g. **door-knob, cheeseburger, pound saver, wild-animal-tamer**. It should be pointed out that the distinction between word compound (solid and hyphenated) and phrasal compound (open) is not very clear in English. This fact is reflected by the inconsistency with which spaces and hyphens are used with compounds in written English.

This brief discussion shows the importance of morphology in lexicology. In fact, the construction of words and parts of words, and the distinction between the different types of words are all based on morphological analysis. Morphology is particularly relevant in the discussion of word formation.

#### Semantics

Semantics is generally defined as the study of meaning. Its aim is therefore to explain and describe meaning in natural languages. The term «meaning» is used here in the ordinary, non-technical sense, without reference to any particular theoretical framework. Most linguists agree that meaning pervades the whole of language. However, they are not always unanimous on the terms to be used in the discussion of semantics.

To highlight the pervasive nature of meaning, Jackson states that if we are to talk about semantics at all, then we should identify several kinds of semantics: pragmatic semantics, which studies the meaning of utterances in context; sentence semantics, which handles the meaning of sentences as well as meaning relations between sentences; lexical semantics, which deals with the meaning of words and the meaning relations that are internal to the vocabulary of a language. Semantics is usually approached from one of two perspectives: philosophical or linguistic. Philosophical semantics is concerned with the logical properties of language, the nature of formal theories, and the language of logic. Linguistic semantics involves all aspects of meaning in natural languages, from the meaning of complex utterances in specific contexts to that of individual sounds in syllables.

Consequently, since semantics covers all aspects of human language, it must be considered not only as a division of lexicology, but also as part of phonology, syntax, discourse analysis, textlinguistics, and pragmatics.

It will also be useful to introduce two terms which belong more to the area of sentence semantics, but which are equally

relevant to our discussion of lexicology, «acceptability» and «meaningfulness».

«Acceptability» and «meaningfulness» are distinct but related concepts. They are important in our discussion of lexicology because we may have utterances that are meaningless but acceptable, while others may be meaningful but unacceptable. Consider the following:

That woman is a man.

That doll is a bomb.

That walking-stick is a gun.

They may be considered meaningless in the sense that a human being cannot be both «a woman» and «a man» at the same time. Similarly, it may be argued that an object cannot be «a doll» and «a bomb», just as the same object cannot be simultaneously «a walking-stick» and «a gun». But with a bit of imagination, one can think of contexts where such utterances, and others like them, can be considered acceptable. For example, in a play, a character may be a man biologically and play the role of a woman; in a film, an actor could be carrying a doll or a walking-stick which in fact could be deadly weapons such as a bomb or a gun. To paraphrase Leech, the «effective message» in all such utterances is: «What appears as an «x» is in fact a «y».»

There are other types of meaningless utterance that may be acceptable for various reasons. Some may involve «slips of the tongue», «typographical errors», «sarcasms», «different figures of speech», etc. Others may be considered deviations from the norm of the language under study. Still others may have different origins or justifications. For example, if a person **who** has a bad **cold** and a completely **blocked** nasal cavity says «It's **dice** beeting you», after he/she has just been introduced to someone, this utterance maybe considered meaningless, strictly speaking. However, the «effective message» it conveys in this context would be something like «It's nice meeting you but I have a bad cold.»

The important point here is that there are several factors that contribute to the meaningfulness and the acceptability of utterances. As opposed to utterances that are meaningless but acceptable, others are meaningful but unacceptable. The latter category includes assertions that are false because of our knowledge of the real world, rather than for purely semantic reasons. Consider the following:

Crocodiles **can fly**.

**The basket** ate the vegetables.

John's behaviour pleased the **bananas**.

We may use different criteria to account for such utterances. For example, they may be explained by logical argument to highlight the contradictions, inconsistencies or incompatibilities in the message. From a syntactic point of view, such utterances are treated as errors in predication, meaning that the subject or object noun phrases are syntactically unsuitable to the corresponding verb phrases. Hence, the subjects **crocodiles** and **the basket** are syntactically unsuitable to the verb phrases **can fly** and **ate** respectively. Such examples point to the fact that all of syntax, semantics and lexicology contribute to a comprehensive study of language.

### Etymology

A third field which should be of particular interest in lexicological studies is etymology, which may be defined as the study of the whole history of words, not just of their origin. The term «etymology» was coined by the Stoics, a group of Greek philosophers and logicians who nourished from about the beginning of the fourth century BC. They noticed a lack of regularity in the correspondence between the forms of the language and their respective contents. In other words, they found no necessary connection between the sounds of the language on the one hand and the things for which the sounds stood on the other. Since they were convinced that language should be regularly related to its content, they undertook to discover the original forms called the «eytma» (roots) in order to establish the regular correspondence between language and reality. This was the beginning of the study known today as etymology.

One of the difficulties faced by etymological studies is that some words are not etymologically related to ancient forms. It is therefore difficult to establish and indicate their origins. Consequently, the forms from which such words are said to derive can only be produced by analogy. Another difficulty is that while it is possible to specify the exact time when some terms entered the language, for example through borrowing, it is clearly impossible to say exactly when a form was dropped, especially since words can disappear from use for various reasons.

The most crucial difficulty faced with etymological studies is that there can be no «true» or «original» meaning, since human language stretches too far back in history. To paraphrase an example given by Palmer, one may be tempted to say that from the etymological point of view the adjective **nice** really means «precise» as in «a **nice** distinction». But a study of its history shows that the word once meant «silly»

(Latin *nescius*, «ignorant»), and earlier, it must have been related to **ne**, «not» and **se**, probably meaning «cut». The form **se** is also used in the Modern English words **scissors** and **shears**. But at this level of analysis, one would still be left with the Latin items **ne**, «not» and **se**, «cut», the origins of which are still unknown. In other words, no matter how far back one goes in history, one cannot expect to reach the beginning of time. So, the Stoics» quest has proved fruitless.

As suggested in our definition, etymological information goes beyond the origin of the word. It also makes reference to cognates (i. e. words related in form) in other languages. Furthermore, in the case of borrowed words, it gives the source language, together with the date when the borrowing took place. Finally, it supplies any other information on the previous history of the word. In dictionary entries, such information is contained traditionally in square brackets. The amount of detail provided in etymologies varies from one dictionary to another. But in spite of its potentially wide range of coverage, etymological information is generally scanty in most monolingual dictionaries. In fact, it is totally absent from both bilingual and learners» dictionaries, presumably on the grounds that it is not helpful to language learners. However, as pointed out by Jackson, it could be argued that «knowledge of etymology may help some learners to understand and retain new vocabulary items».

To sum up the article we have given at least a partial answer to the question «What is lexicology?». In so doing, it has established the distinction between lexicology as a level of language analysis and related fields such as phonology, morphology, syntax, semantics, and etymology. Here is also examined the various attempts made to account for the structure of the English vocabulary as a whole.

### References:

1. Jackson, H. (1988) «Words and their meaning», Longman.
2. Katamba, F. (1994, 2005) «English words», Routledge.
3. Palmer, F. R. (1981) «Semantics: A new outline», 2nd edn, Cambridge University Press.

## Homonymy and Multiword lexemes

Mamedova Madina Ashuraliyevna

Bukhara engineering-technological institute, Uzbekistan

*The article is devoted to Homonymy and Multiword lexemes, Multiword lexemes, the lexeme, Multiword verbs, Idioms.*

**Key words:** *Homonymy, grammatical function, word classes, pronunciation, multiword lexemes, lexeme or lexical item, definition, prepositional verbs.*

Мамедова Мадина Ашуралиевна, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Homonymy refers to a situation where we have two or more words with the same shape. Although they have the same shape, homonyms are considered distinct lexemes, mainly because they have unrelated meanings and different etymologies.

There is, however, some difficulty in the establishment of «sameness» of shape, owing to the fact that we do not make the same distinctions in both speech and writing. Thus, lead (metal) and lead (dog's lead) are spelt the same but pronounced differently; while right, rite and write are spelt differently but pronounced the same. For the first case, the term «homograph» (same spelling) may be used; for the second «homophone» (same sound) is the appropriate term. In addition to the difference in meaning, homonyms may also be kept apart by syntactic differences. For example, when homonyms belong to different word classes, as in the case of tender, which has different lexemes as adjective, verb and noun, each homonym has not only a distinct meaning, but also a different grammatical function. The same observation applies to pairs of words such as bear (noun) and bear (verb), grave (adjective) and grave (noun), hail (noun) and hail (verb), hoarse (adjective) and horse (noun).

Because of the sameness of shape, there is a danger of homonymous conflict or clashes in the sense that two homonyms with totally different meanings may both make sense in the same utterance. For example,

The route was very long

The root was very long;

Helen didn't see the bat (animal)

Helen didn't see the bat. (wooden implement)

However, there are at least two different safeguards against any possibility of confusion: the difference in word class and the difference in spelling, besides the difference in overall context.

Many homonyms exist only in theory, since in practice there is no risk of any confusion, because they belong to different word classes. Consider the pairs of homophones knows (verb) and nose (noun), rights (noun) and writes (verb). Apart from differences in meaning, it is difficult to imagine a context in which both members of a given pair might occur interchangeably. They are in «complementary distribution», in the sense that where one occurs the other cannot occur. However, it must be specified that since the members of each

pair differ in word class, the choice of one homonym instead of the other is determined mainly by the rules of syntax, not those of lexicology. Similar types of restriction also apply to pairs of homonyms which are identical in spelling and pronunciation, e. g. grave (adjective) versus grave (noun), stick (verb) versus stick (noun). This analysis shows that difference in grammatical class contributes to a substantial reduction in the number of «effective» homonyms in English. However, it must also be acknowledged that difference in class alone does not automatically rule out all possibilities of confusion.

English has a non-phonetic writing system, in the sense that there is no absolute one-to-one correspondence between the letters of writing and the sounds in the pronunciation of words. Consequently, spelling will often help to differentiate between words which are identical in sound. This aspect also reduces the number of homonyms on the written and printed page; it may also be useful in spoken language because it provides a quick and easy way of removing confusion. For example, if there is any doubt in the listener's mind whether we mean rite or write, route or root, it may be much simpler to spell the words out than to define their meanings.

This discussion of the elimination of homonym clashes shows, among other things, that, in this respect, English writing is more intelligible than speech and that homonymy in the language as a whole, spoken as well as written, is reduced by writing conventions. It also shows that even if we focus on individual words, grammatical and graphological considerations play an important role in the distinction between homonyms. Before we turn to multiword lexemes, it is important to note that there is no clear-cut dividing line between polysemy and homonymy. The major difficulty, as we have seen, is that it is not at all clear how far meanings need to diverge before we treat the words representing them as separate. However, according to Lehrer (1974), the results of experiments suggest that native speakers are generally in agreement over a fair range of examples of homonymy and polysemy, although there is still a considerable residue of borderline cases (quoted in Lyons).

### Multiword lexemes

In the lexeme was simply referred to as «lexical word» in opposition to «grammatical word». We also gave examples of lexemes consisting of single words. We want to expand

on the discussion in by examining with appropriate examples two types of multiword lexeme. But first, let us revisit our definition of lexeme.

The lexeme

Following Crystal a lexeme or lexical item is a «unit of lexical meaning, which exists regardless of any inflectional endings it may have or the number of words it may contain». Crystal adds that «the headwords in a dictionary are lexemes». This definition shows clearly that a lexeme may consist of one word, such as big, boy, break, down, quick: but it may also contain more than one word, e. g. away from, brother-in-law, cut down on, hurry up, in front of, switch on, steam iron.

For some words, such as adverbs or prepositions, which have no grammatical variants, the headword consists of only one form. But in most cases, the headword is considered as the base form or citation form of the word, from which all the other related word forms may be derived. For example, speak is the lexeme, the base form; while speaks, spoke, speaking and spoken are all derived forms. We shall come back to the way dictionaries treat multiword lexemes. For now, let us discuss two of the main types of multiword lexeme, viz. multiword verbs and idioms. For economy of presentation, the other main type of multiword lexeme, i. e. compounds (steam iron), will be dealt with.

Multiword verbs

In multiword verbs, the main verb and one or two particles can be analysed as constituents of a single unit. Following Quirk et al, we shall make a distinction between «phrasal verbs», «prepositional verbs» and «phrasal-prepositional verbs».

We shall first discuss the criteria for the classification of multiword verbs into sub-classes, then we shall examine these sub-classes in turn. We shall use two main criteria in our identification of the different sub-classes of multiword verbs: first, the notion of «transitivity» and the relative position of the direct object will establish the distinction between prepositional and phrasal verbs; secondly, the number of particles following the main verb will help distinguish between prepositional and phrasal verbs on the one hand and phrasal-prepositional verbs on the other.

Prepositional verbs are always followed by an object, i. e. they are all transitive, e. g. call for (John), look at (him). But they are all characterized by the fact that the object cannot occur between the particle and the main verb: hence «\*call John for», «\*look him at» are both ungrammatical (\*has its usual meaning of an ungrammatical form or structure). Phrasal verbs may be followed by an object, i. e. they may be either transitive, such as bring up, look up, or intransitive, such as give in, sit down. By contrast with prepositional verbs, transitive phrasal verbs are characterized by the fact that the object may occur between the main verb and the particle without resulting in unacceptable structures, e. g. «bring them up», «look John up». Phrasal-prepositional verbs constitute a bridge class between phrasal and prepositional verbs. Like all prepositional (and some phrasal) verbs,

phrasal-prepositional verbs are transitive. But since they can easily be distinguished by the fact that they have two particles, transitivity is not used as a distinctive feature for this sub-group of multiword verbs; e. g. check up on (my friend), get away with (that), stand up for (your rights).

Other examples of prepositional verbs include ask for, believe in, care for, deal with, refer to, write about. Such verbs vary in the extent to which the combination preserves the individual meanings of verb and particle. In cases such as ask for and refer to, the meaning of the multiword verb can be derived from that of its constituents. But in cases such as go into (a problem), «investigate», come by (the book), «obtain», the multiword verb is best treated as an idiomatic expression.

Intransitive phrasal verbs consist of a main verb followed by a particle. Most of the particles are adverbials of place. Normally the particle cannot be separated from its verb. Hence, «\*broke again down» is ungrammatical. However, particles referring to directions can be modified by intensifiers, e. g. come right back, go straight ahead, go straight on. Other examples of intransitive phrasal verbs are: blow up, catch on, get up, play around, stand up, take off, turn up. This list is enough to show that phrasal verbs vary in the extent to which the combination preserves the individual meanings of the verb and particle. In several cases the meaning of the phrasal verb may be derived from that of its constituents; but in instances such as give in, «surrender», catch on, «understand», and turn up, «appear», it is clear that the meaning of the construction cannot be predicted from the meanings of the verb and particle in isolation. With most transitive phrasal verbs, the particle can either precede or follow the direct object,

They switched on the light.

They switched the light on.

However, the particle cannot precede personal pronouns, e. g.

They switched it on and not

\*They switched on it.

As a general rule, the particle tends to precede the object if the object is long or if the intention is that the object should receive end-focus.

Other examples of phrasal-prepositional verbs include keep out of, stay away from, look down on, «despise», look up to, «respect». Like phrasal and prepositional verbs, some phrasal-prepositional verbs are more idiomatic than others. Some, like stay away from or keep out of, both meaning «avoid», are easily understood from their individual elements, though many have figurative meaning, e. g. stand up for, «support», walk away with, «steal and take away». Others are fused combinations and it is difficult, if not impossible, to derive the meaning of the multiword verb from that of its constituents, e. g. put up with, «tolerate», walk out on, «desert». There are still others where there is a fusion of the verb with one of the particles. For example, put up with can mean «tolerate» as in

I can't put up with heavy smokers



but it can also mean «stay with» and in that sense put up by itself stands for the unit «stay». Similarly, keep up with (the Joneses) «to compete with one»s neighbours or stay level with social changes» may be analysed as consisting of the prepositional verb keep up plus the preposition with. Another example is given by the series check, check on, check up on, which consists of three transitive verbs of similar meaning, i. e. «investigate».

#### Idioms

Idioms may be treated as a type of collocation involving two or more words in context. However, since the meaning of an idiom can not be predicted from the meanings of its constituents, we may also consider idioms as a type of multiword lexeme. Before we discuss their characteristics, we will define and give appropriate examples of idioms in English.

In most general terms, an idiom may be defined as a phrase, the meaning of which cannot be predicted from the individual meanings of the morphemes it comprises. For example, when we say that someone «kicked the bucket», we do not imply that they necessarily hit a certain type of container for liquids with their foot; what we mean is that they died. Similarly, when we say «Don»t beat a dead horse» we do not imply that the carcass of a certain kind of animal is involved; what we mean is that the person should not waste time harping on about an issue that has already been decided. When we say that John used a «red herring» in his argument, we do not imply that he made use of a specific type of fish called «herring»; instead we mean that John introduced an irrelevant question to turn attention away from the main issue. Other examples of idiom are «bury the hatchet», «come up smelling like a rose», «have an axe to grind», «have a bone to pick with somebody», «have second thoughts», «hit the nail right on the head», «hit the sack», «let the cat out of the bag», «on the straight and narrow», «straight from the

horse»s mouth», «take the bull by the horns», «wash one»s dirty linen in public».

From the above examples, chosen at random, it is apparent that most idioms are easily recognized as «frozen» metaphors. However, once they are established as fixed lexical units, frozen metaphors tend to lose their vividness, and speakers often lose sight of their metaphorical origins. For instance, the metaphorical origin of «kick the bucket» is not readily apparent to most speakers of modern English, and is in any case disputed.

Besides «full» idioms, lexicologists also identify what are called «partial idioms». In such idioms, some of the words have their usual meaning while the others have meanings that are peculiar to that particular structure. Thus, in «red hair» the word hair has its usual meaning because it does refer to the fine filaments growing from the human head; hut rod is idiomatic in the sense that it does not refer to the strict colour term. Similarly, in «to make a bed», a bed is not idiomatic because it does refer to the piece of furniture used to sleep on; however, to make is not used in the usual sense of «to manufacture». An interesting set of partial idioms involves the word white, since «white coffee» is brown in colour, «white wine» is usually yellow, and «white people» are generally off-pink. While the words coffee, wine, and people have their usual meanings, white is perhaps idiomatic at least to some degree: it could be interpreted as «the lightest in colour of that usually to be found». Black is, of course, used as its antonym for «coffee» and «people» (though again neither is black in colour terms); yet it is not used for wine. Thus, we may say that even partial idiomaticity can be a matter of degree and may in some cases be little more than a matter of collocational restriction. For instance, we can say that black collocates with coffee and people but not with wine.

#### References:

1. Lehrer, A. (1974) *Semantic Fields and Lexical Structure*, North Holland Publishing Co.
2. Lyons, J. (1977) *Semantics*, Vols 1 and 2, Cambridge University Press.
3. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985) *A Comprehensive grammar of the English Language*, Longman.

## Методика раннего обучения иностранным языкам

Марданова Фируза Субхоновна, старший преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*Данная статья посвящается основным функциям иностранного языка как школьного учебного предмета заключаются в развитии общей речевой способности школьника в его самом элементарном филологическом образовании, в формировании способностей и готовности использовать именно иностранный язык как средство общения, как способ приобщения к другой национальной культуре.*

**Ключевые слова:** *коренные преобразования, мультимедийные уроки, речевой аппарат.*

После обретения независимости Республикой Узбекистан во всех сферах жизни страны стали осуществляться коренные преобразования. В плане коренного преобразования системы образования с первых дней обретения независимости было уделено строгое внимание задачам ясного осознания преобразований, проводимых в духовно-просветительской, общественно-политической, экономической и культурной сферах, формирования гармонично-развитого поколения, интеллектуально развитых личностей в учебных заведениях нашей страны. В указе Президента Республики Узбекистан И. Каримова № 1875 от 10 декабря 2012 года «О мерах по Усовершенствованию системы изучения иностранных языков» приведены данные о подготовке за годы независимости более 51,7 тысяч преподавателей иностранных языков, мультимедийных уроков по английскому, немецкому и французскому языкам для 5-9 классов общеобразовательных школ, электронных ресурсов по изучению английского языка в начальных классах, об оснащении более 5 тысяч лингафонных кабинетов для профессионально-технических колледжей и академических лицеев. В данном указе отмечено обучение подрастающего поколения иностранным языкам путём внедрения интерактивных методов обучения, используя современные педагогические и информационно-коммуникационные технологии, коренное усовершенствование системы подготовки кадров, свободно владеющих этими языками. Исходя из требований данного указа сегодня надо сказать, что раннее обучение иностранному языку способствует не только более прочному и свободному практическому владению им, но и несёт в себе большой интеллектуальный, нравственный потенциал. Существует пословица: «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек». Под «**ранним обучением иностранным языкам**» понимают такое обучение, которое осуществляется на основе интуитивно — практического подхода в период с момента рождения ребенка до его поступления в школу. Дальнейшее обучение квалифицируется как школьное, потому, если ребенок приступил к обучению иностранного с первого или с второго класса начальной школы, то такое обучение называют «раннее школьное обучение». Это определение дает Н.Д. Горлова, анализируя состояние методики раннего обучения. В своей работе я буду рассматривать раннее обучение иностранным языкам как обучение детей дошкольного воз-

раста, используя в подготовительной группе изучение английского алфавита и частично программы 1 класса (по программе 14). Я объясняю это тем, что, во-первых, возможно одновременное обучение детей русскому и английскому алфавитам, во-вторых, возраст детей в подготовительной группе соответствует возрасту детей 1 класса (по программе 14), а значит и психологическая готовность к обучению одинаковая. Я не приравниваю раннее обучение дошкольников иностранному языку и обучение младших школьников, только начинающих изучать иностранный язык, т. к. возраст 47 лет (дошкольники) и 610 лет (младшие школьники) это два совершенно разных возраста, со своими особенностями и психологическими предпосылками к обучению. В своей работе я не рассматриваю индивидуальные особенности детей (кто-то может начать обучение иностранному языку с дошкольного возраста, а кто-то только с младшего школьного возраста). Цели и задачи образования должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста. Начиная общение со 2-го класса очень важно, чтобы процессы воспитания и развития учеников шли в русле современных методик. Основные функции иностранного языка как школьного учебного предмета заключаются в развитии общей речевой способности школьника в его самом элементарном филологическом образовании, в формировании способностей и готовности использовать именно иностранный язык как средство общения, как способ приобщения к другой национальной культуре. Все эти функции учебного предмета реализуются с первых шагов обучения. Тот факт, что в новой модернизированной школе иностранный язык предлагается изучать со 2-го класса, является признанием объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности предмета для реализации перспективных задач разностороннего развития личности. Изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку он оказывает: Бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребёнка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения: Стимулирующее влияние на общие речевые способности ребёнка: Раннее обучение

иностранному языку даёт большой практический эффект в плане повышения качества владения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму иностранному языку, необходимость владения которым становится всё более очевидной.

Известно, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным для усвоения иностранного языка. Учитывая сенситивный период для ребёнка к восприятию и воспроизведению речи, в раннем возрасте можно развить и сохранить гибкость речевого аппарата для формирования и совершенствования речевой способности человека в течение всей его жизни. Именно в этот период у учащихся закладывается фундамент языковых и речевых способностей, необходимых для последующего изучения иностранного языка как средства межкультурного общения, что является основной целью обучения ИЯ в школе. Начальная школа первая ступень в реализации основной цели учебного предмета «Иностранный язык», здесь закладываются основы коммуникативной компетенции. Какова же здесь роль учителя иностранного языка? Он должен способствовать более раннему приобщению младших школьников к новому для них пространству в том возрасте, когда дети ещё не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения: формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению. Учитель должен сформировать элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников. Большой интерес у учащихся начальной школы вызывает использо-

вание на уроках иностранного языка компьютерных программ и других мультимедийных средств обучения, которые позволяют осуществлять индивидуальный подход и обеспечивают положительную мотивацию к обучению иностранному языку. Приятно осознавать, что изменение отношения к изучению иностранных языков нашло отражение в ряде законодательных документов, обучение иностранным языкам стало одним из приоритетных направлений современного образования и, наконец-то, узаконено раннее обучение этому предмету. Учитывая результаты раннего обучения можно утверждать, что его польза многократно доказана. Кратко суммируя преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте. Можно отметить что изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям. Независимо от их стартовых способностей. Поскольку оно: — оказывает положительное влияние на развитие психических функций ребенка: памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др. — даёт большой практический эффект в повышении качества владения первым иностранным языком. Создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимость владения которыми становится всё более очевидной. Ценно в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. Обращение к опыту ребенка, учет его менталитета, восприятия им действительности позволяет детям лучше осознать явления собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка.

#### Литература:

1. Указ Президента Республики Узбекистан «О мерах по усовершенствованию системы изучения иностранных языков». Т., 2012 год 10 декабря.
2. Концепция развития иноязычного РК. Алматы. 2004.
3. Асеев. В. Г. Возрастная психология В Г Асеев — Иркутск: Издательство ИГПИ 1989-194 с.
4. Вятюев М Н обучение иностранному языку в начальной школе иностранные языки в школе. 2000-№ 6 с — 49.
5. Галльского, Н. Д. современная методика обучения ИЯ. М. 2000.
6. Зимняя, И. А. психология обучение ИЯ в школе. М. 1991.

## Вербализация концепта «щедрость» в английской языковой картине мира

Неклюдова Елена Михайловна, аспирант, ассистент

Старооскольский филиал Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Ключевые слова:** концепт «щедрость», языковая картина мира, лингвокультурный концепт, пословица.

Отталкиваясь от общепризнанных взглядов, согласно которым каждый язык имеет свои особенности отражения картины мира, ученые-лингвисты выделяют и ряд особенностей, характеристик для английского языка.

В данном случае правомерно говорить об английской языковой картине мира, имеющей свои, отличительные от других языков культурные доминанты. Выделение подобных доминант опирается на комплексное изучение

культуроспецифичных слов, являющихся базовыми, константными для английского языка и культуры.

Единицей лингвокультурологического моделирования мира выступает лингвокультурный концепт — сложное многомерное ментальное образование, включающее образно-перцептивный, понятийный и ценностный компоненты. Каждый отдельный концепт демонстрирует существование в конкретной этнической культуре определенной ценности. Культурные концепты появляются специфику языковой картины мира. Очевидно предположить, что доминанты поля «английская языковая личность» будут являться и характеристиками английской языковой картины мира. Полное описание английской языковой личности предполагает и реконструкцию английской языковой модели мира.

Анализируя английский язык с позиции ментальной лингвистики, выделяются следующие признаки, характеризующие английскую языковую картину мира: сдержанность, рациональность, прагматизм и индивидуализм. Так же в качестве важнейших доминант концепта «английская национальная личность» выделяются следующие: религиозность, здравый смысл, щедрость, чувство личной свободы, законопослушность, приверженность традициям и склонность к пуританизму.

Английский характер является, с одной стороны, едва ли не самым противоречивым и парадоксальным среди европейских народов, почти все его особенности имеют и прямо противоположные свойства, а с другой — очень цельным и определенным, прослеживаемым на протяжении многих столетий. Его особенности чаще всего объясняют островным положением страны, существует термин — «островная психология». Но населенных островов в мире много, а Англия — такая одна. Понадобилось сочетание многих факторов — смешение в единое целое разных народов (бриттов, пиктов, кельтов, англосаксов и многих других), так же огромное влияние оказали римские и норманские завоеваниями, не стоит забывать и о связи британцев с континентальными народами, а также особенности климата и географического положения, повлияли на появление этого народа, столь непохожего на других европейцев.

Британцы во все времена считались самой интеллигентной и щедрой нацией, щедрой не только в материальном, но и в эмоциональном и духовном смысле. Страна с богатейшей историей полной благородных рыцарей и великих королей. Именно с историей связано основание концепта «щедрость» как черты характера присущей британской нации. Анализ лингвокультурологических исследований характеристик английской картины мира, позволяет утверждать, что концепт «щедрость» отмечены в английском языке особой этнокультурологической семантикой. Так смысловое содержание концепта «щедрость» соотносится с содержанием таких понятий, как отзывчивость, великодушие, благородство и нравственное величие.

Каждый естественный язык отражает определенный способ концептуализации мира. Выражаемые в нем зна-

чения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации в действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков.

В более поздних исследованиях языковой картины мира происходит постепенное преодоление идеалистических моментов, в частности, признается наличие некоторых языковых элементов, присутствующих во всех языках мира. Есть элементы, одинаково воспринимаемые во всех языках, а есть такие (концепты), которые либо вообще отсутствуют в других языках, либо имеют отличное семантическое наполнение, специфичное для конкретного языка. К последним правомерно отнести исследуемый морально-этический концепт «щедрость», имеющий лексические эквиваленты в других языках (например, в немецком языке «die Freigebigkeit», в испанском языке «la bizarría»), но при этом имеющие культурноспецифичное семантическое наполнение в английском языке. «Generosity» — это щедрость, в самом широком ее смысле. Для выявления и описания образно-перцептивных и оценочных характеристик лингвокультурного концепта «щедрость» следует обратиться к данным, раскрывающим сочетаемостные характеристики слов, обозначающих исследуемый концепт. Материалом для такого рода описания служат текстовые фрагменты (из произведений художественной литературы, а также публицистики), представленные в Британском национальном корпусе, и содержащие обозначения превосходства и имущества.

«It is not an exaggeration to say your readers have already saved 25,000 lives. In the past week, thanks to the money they have sent in. We have been able to feed 300,000 people in some of the worst hit areas of Somalia. That is how vital the help of «The Daily Mirror» has been in this crisis. It has been a fantastic effort thanks to the wonderful generosity of your readers. We thank them from the bottom of our hearts. (Это не будет преувеличением сказать, что ваши читатели уже спасли 25 тысяч жизней. На прошлой неделе, благодаря деньгам, которые они отправили. Мы в состоянии накормить 300 тысяч человек в наиболее пораженных районах Сомали. Это то, как важна помощь «The Daily Mirror» в этот кризис. Это было фантастическим усилием благодаря небывалой щедрости ваших читателей. Мы благодарим их от всего сердца)».

Данный пример раскрывает основное значение понятие «щедрость» — поступить совершенно бескорыстно. Такое значение употребимо к людям, совершающим поступки, не требуя за свою деятельность ничего взамен. Аристократический характер британцев всегда отличался бескорыстностью, не требующей благодарности за работу.

«By the time the crowd was invited to sample the barbecues scattered around the periphery of the park, and made



available by a local philanthropist and patriot, who has a name for generosity (к этому времени толпа была приглашена отвесть барбекю, разбросанные по периметру парка, которые были доступны благодаря местному филантропу и патриоту, который славился щедростью)».

«Have a name for generosity» — славиться щедростью. Данное словосочетание можно использовать в обозначении человека «широкой души»: бескорыстного, щедрого. Британская аристократия никогда не отличалась скупостью, щедрость была неотъемлемой чертой характера и души британского народа. Низшие слои населения всегда имели «доступ» к представителям знати. Это можно проследить на примере королевских семей, правящие короли всегда прислушивались к мнению и просьбам своих подданных. Одной из обязанностей королей было благоустройство своих земель, чтобы сделать рациональные и корректные изменения в той или иной сфере необходимо мнение людей, непосредственно обитающих там.

«But reading between the lines, I think Clare needs money. If she took her poor child back to his father and gave her husband a second chance, she wouldn't need money. Generosity is his saving grace. And Clare's just as stubborn and just as silly. (Читая между строк, я подумал, что Клэр нуждается в деньгах. Если она вернет своих бедных детей их отцу и даст своему мужу второй шанс, она не будет нуждаться в деньгах. За великодушие она простила бы ему все. Клэр так же упряма, как и глупа)».

«Generosity is his saving grace» за великодушие ему можно все простить. Данное устойчивое словосочетание использовалось в разговорной речи. Именно такие сочетания слов передают британской речи своеобразие и выразительность. Как известно, многие слова в английском языке имеют несколько значений, чтобы понять правильность употребления тех или иных слов необходимо рассматривать их в контексте. Дефиниции слов приобретают новые значения в сочетании различным сочетанием на первый взгляд несовместимых слов.

Помимо этого, английский язык обладает достаточным количеством поговорок, отражающих в своем значении концепт «щедрость». К примеру, «Help your neighbor's boat across, and your own has reached the shore» — «Помоги другому, а он ответит тебе тем же» — является прямой пропагандой проявления щедрости и великодушия.

Пословицы обладают оценочной семантикой. Все поговорки оценивают события, ситуации реальной действительности или поведение человека, в силу того, что в обобщенно афористической форме выражают какую-либо житейскую мудрость или мораль, что мы можем пронаблюдать на примере данных поговорок: «You may light another's candle at your own without loss» — «Можешь зажечь чужую свечу от своей, не потеряв пламени». Она как нельзя точно выражают дух товарищества, который обязан присутствовать в сердцах и душах

английского народа и народов всего мира вне зависимости от политической и какой-либо другой ситуации в рамках современности или уже прошедших лет. Все мы одинаковы и должны приходить на выручку кому бы то ни было в любое время, поскольку любая поддержка порой играет решающую роль или для одного человека или для целого народа. Что как раз подтверждает поговорка «A gift, though small, is welcome» — «Даже самый малый дар важен».

Анализ языкового материала показал, что в поговорках содержатся морально-этические нормы, принятые в английском обществе. «The generous man enriches himself by giving; the miser hoards himself poor» — «Щедрый человек обогащает себя, давая; скряга копит бедность себе» и «Men would not be richer for being miserly; generosity does not make a man poorer» — «Человек не будет богаче проявляя скупость; щедрость не делает человека беднее»: благотворительность всегда была в чести в интеллигентном обществе Британии. Люди всегда знали, что существуют те, кому в жизни повезло меньше и поддержать их было делом чести. История знает множество фондов поддержки и организаций, действующих под патронажем аристократов или венценосных особ. Это наталкивает на вывод, что влияние таких фольклорных единиц, как поговорки, было распространено и в высших кругах общества много лет, к тому же, приносит осязаемые и полезные обществу плоды своего влияния через деятельность проникшихся правильным значением вековых слов.

Интересно, что поговорки используются авторами для иллюстрации изменения нравственных ценностей общества. «The best act of generosity is that which is quickly done» — «Лучший акт щедрости это то, что сделано быстро». Эта поговорка наиболее полно характеризует современный нам мир. Все вокруг слишком заняты, бизнес занимает львиную долю времени, но мы ни в коем случае не должны забывать об альтруизме. Не зарываться в себе, поощряя эгоизм, а воспитывать в себе щедрость к другим, в материальном и моральном плане. Иначе мы рискуем превратиться в мир живых машин без чувств. Именно поэтому щедрость терять нельзя из поля зрения и развивать это чувство у будущих поколений.

Проанализировав данные высказывания, мы пришли к выводу, что концепт «щедрость» раскрывает национальный характер англичан, их способность безвозмездной отдачи, обеспечивая им возможности для личного роста, обеспечивая им богатство, в первую очередь душевное, гарантируя им признание, редкий человек способен осудить и очернить щедрость. Основными средствами вербализации концепта «щедрость» являются лексемы: щедрый, милостивый (милосердный), великодушный, а также однокоренные с названными выше лексемами и содержащие их фразеологические единицы, поговорки и поговорки. Данные концепты могут выражаться и описательными конструкциями, не включающими указанные слова.

Литература:

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии. — Д.: Издательство ЛГУ, 1963. — 208 с.
2. Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж: ВГТУ, 2002. — с. 79-95.
3. Карасик, В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. Под ред. И. А. Стернина. — Воронеж: ВГУ, 2001. — с. 75.
4. Стернин, И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание под ред. И. А. Стернина. — Воронеж: ВГУ, 2001. — 182 с.
5. Уорф, Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. Наука и языкознание. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. — М., 1960. — с. 135-198.
6. The British National Corpus. [Электронный ресурс]. URL: <http://info.ox.ac.uk/bnc>

## **О педагогической проблеме воспитания детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек**

Нормуродова Махлиё Юсуф кизи, магистрант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В настоящее время все изменения, происходящие в Республике Узбекистан, направлены на обеспечение политической и экономической непоколебимости нашего государства, возвышение личностной духовности в ближайшем будущем.

Как подчеркивает Президент Республики Узбекистан И. А. Каримов: «Любое общество не может представить своего будущего, не развивая и не укрепляя духовных возможностей, духовных и моральных ценностей людей» [1,44].

Государственная политика на поприще подготовки кадров предусматривает в первую очередь формирование граждан как всесторонне развитой личности через непрерывную систему образования, направленную на умственное и духовное воспитание человека. А это ставит перед педагогической дисциплиной задачу разработки и внедрения в жизнь эффективных форм, средств и методов нравственного воспитания молодёжи.

Оздоровление общественных, экономических и политических отношений в нашей стране создало в мышлении членов общества положительные изменения. Оздоровленное общественное сознание еще более усилило значение человеческого фактора в жизни общества.

Как подчеркивает Президент И. А. Каримов: «Самая важная, самая актуальная наша задача состоит в достижении совершенства членов нашего общества, и прежде всего подрастающего поколения, пробуждение в их душе национальной идеи, национальной идеологии, чувства добра и верности своей Родине, в воспитании в духе самосознания, национальных и общечеловеческих ценностей» [2,7].

Государственная политика в области подготовки кадров предусматривает формирование всесторонне развитой личности и гражданина через систему непрерывного об-

разования, органически связанного с воспитанием нравственной стороны интеллектуального и духовного воспитания человека. Таким образом осуществляется одна из самых основных конституционных прав гражданина — право на образование, проявление творческой способности, интеллектуальное развитие, его труд по профессии.

С целью претворения мер, направленных на воспитание в нашей стране здорового и совершенного поколения, а также в связи с объявлением 2016 года «Годом здоровой матери и ребёнка» было принято постановление Президента Республики Узбекистан «О Государственной программе 2016 года». Для претворения утвержденных задач на основе данного постановления наше правительство создает все условия для роста молодого поколения здоровыми, совершенными и развитыми людьми.

Многолетние наблюдения и исследования показали, что в период до 5-лет человек получает 70 процентов всей информации, которую может получить в течение своей жизни.

Если принять во внимание, что сознание ребёнка в основном формируется в 5-7 лет, именно в этот период в его душе начинают появляться под влиянием семейной среды первые ростки духовности [3,33].

Если речь идет о формировании и совершенствовании духовного мира молодёжи на основе добрых идей начиная с детства, считаю уместным остановиться по поводу еще одного важного вопроса. И это вопрос производства кукол и игрушек, соответствующих интересам и чувствам наших маленьких детей, смотрящих на мир глазами удивления, стремящихся искать в нем по-своему смысла.

На первый взгляд эта проблема может показаться незначительной. Но если принять во внимание, что каждый младенец впервые осознает мир через предметы и вещи

вокруг себя, в том числе и игрушки, становится очевидным несравнимость их места в воспитании человека. Образы игрушек запечатываются в представлении ребенка словно орнамент на камне, на всю жизнь сохраняются в его сознании. Без сомнения, и рост младенца, выбор профессии, и то, по какой дороге пойдет он в будущем, строительство своего образа жизни на каких-то морально-духовных основах определяются на основании того, с какими игрушками он рос [3,99].

Только воспитанный человек знает Родину, мир. Осознает ответственность долга перед нацией и страной. Воспитанность человека служит основой культуры нации и страны. Раз так, требованием сегодняшнего дня и предварительным этапом является любовь к своей Родине, для воспитанников дошкольных учреждений овладение, по мере возможности, неоценимыми сокровищами науки и профессий, созданных предками, овладение ценностями, характерными всему человечеству, необходимость беречь, лелеять и обогащать их, брать во внимание будущее нашей страны, сегодняшний прогресс мира, использование духовных, умственных знаний в нашей стране и мире, воспитание в духе активного участия в развитии нашего народа, нашей страны.

Современных воспитательных способов и форм в формировании умственного мышления на основе национальных игрушек и кукол у детей дошкольного возраста много. Один из них — воспитание посредством игрушек и кукол.

Плодотворным использованием исторических, национальных, духовных ценностей в совершенствовании системы образования в разные времена занимались ведущие представители философии, литературоведения, педагогики, политологии и других отраслей. И поиски ведутся до сих пор. Из учёных философов И. Муминов, М. Хайруллаев, Э. Юсупов, Ж. Туленов, А. Жалолов, И. Имамназаров и К. Назаровы вели мышления о различных гранях, этапах совершенствования национальных, духовных, исторических наших наследиях.

#### Литература:

1. Каримов, И. А. Узбекистан стремится в XXI век. — Т.: 1999.
2. Каримов, И. А. Совершенное поколение — основа прогресса Узбекистана. — Т.: 1997.
3. Каримов, И. А. Высокая духовность — непобедимая сила. — Т.: Маънавият. 2008.

Из ученых педагогов — М. Курбанова, М. Инамова, С. Нишанова, К. Тиллашев, У. Махкамов, Н. Ортиков, Ж. Хасанбоев, С. Рахимов, О. Хасанбаева и другие внесли весомый вклад в определение места наших национальных духовных исторических ценностей в усовершенствовании образования и воспитания молодежи.

У детей дошкольного возраста формирование умственного мышления на основе национальных игрушек и кукол как педагогическая проблема очень значительна.

— изучение педагогической, психологической и методической литературы, относящейся к формированию умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол;

— разработка методики формирования умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол, использование дидактических материалов в процессе объяснения содержания-сути;

— создание методической обеспеченности процесса формирования умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол;

— разработка методических рекомендаций по формированию умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол.

В формировании умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол будет целесообразным претворение следующих:

— разработка способов формирования умственного мышления у детей дошкольного возраста на основе национальных игрушек и кукол;

— предоставление знаний детям дошкольного возраста о национальных игрушках и куклах, об их создании;

— формирование квалификации у детей дошкольного возраста об изготовлении национальных игрушек и кукол;

— степень воздействия национальных игрушек и кукол по виду, содержанию и сюжету различна и помогает формированию умственного мышления у детей дошкольного возраста.

## Зооним как оскорбление в русском, французском и немецком языках

Осадчук Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

*Ключевые слова:* зооним, инвективность, инвектива.

Данная статья опирается на теоретические и практические положения, которые изложены в наших статьях 2001-2004 (см. литературу в конце статьи).

Инвективную (оскорбительную) лексику составляют слова и выражения, заключающие в своей семантике, экспрессивной окраске и оценке оскорбление личности адресата, намерение говорящего (пишущего) унижить, опозорить, объекта своей речи (лат. «*invectiva oratis*» — «бранная речь») [3; 75].

Проблемы инвективы в современной лингвистике рассматриваются во многих аспектах, например, в собственно лингвистическом (изучение естественной инвективной функции языка и способы ее реализации в системе инвективных средств), речеведческом (инвектива как речевой жанр), лингвокультуроведческом (место и способы отражения и реализации инвективы в национальной картине мира), юрислингвистическом (инвектива и инвективные средства в современном правовом пространстве).

В рамках данной статьи мы ограничимся лишь некоторыми моментами, являющимися результатом практических исследований в области инвективной зоонимики, а именно — вопросом о бранном весе названий животных в русском, французском и немецком языках.

Известно, что в разных лингвокультурах сформирована модель негативной оценки языковой личности, которая в речи функционально отождествляется с содержанием оскорбления, например, использование в качестве характеристики лица нецензурных слов и выражений (характерно, главным образом, для русской языковой культуры), сравнение лица с отходами жизнедеятельности (рус. «*дерьмо*», фр. «*merde*», нем. «*Scheisse*»), использование слов и выражений, обозначающих социально «вредную» деятельность (рус. «*проститутка*», фр. «*prostituée*», нем. «*Schlampe*»), а также использование названий животных в метафорическом значении, подчеркивающих какие-либо отрицательные свойства человека (рус. «*свинья*», фр. «*vache*», нем. «*Kuh*»).

Зоонимы как таковые нельзя отнести ни к нецензурной, ни к скатологической лексике, но если они используются с целью нанесения обиды (оскорбления) по отношению к человеку, то они переходят (с точки зрения этических норм) в категорию слов-инвективов наравне с традиционно ненормативной лексикой. Инвектива-зооним имеет национальную специфику относительно отбора области общения и той роли, которую оскорбления могут играть в жизни того или иного этноса: то, что в одной культуре представляется в высшей степени оскорбительным и может довести до судебного разбирательства, в других вызовет

лишь недоумение. Например, слово «*кобыла*» оскорбительно для русской женщины, тогда как у француженки (фр. «*jument*») и немки (нем. «*Stute*») оно (его образные эквиваленты) не вызовет подобных эмоций, хотя фр. «*jument*» имеет негативные коннотации, зафиксированные в толковом словаре французского языка («*баба*»), а в бытовом сознании носителей французского языка «*живет*» значение «женщина, телосложение которой благоприятно для деторождения». В немецком слове такие коннотации отсутствуют.

Решая вопрос о бранном весе зоонимов русского, французского и немецкого языков, мы выясняли, какие слова считаются в изучаемых культурах оскорбительными, обидными, и сопоставляли их вторичные значения, проецируемые на человека.

В ходе опроса, проведенного среди носителей указанных языков, выяснилось, что, во-первых, что все респонденты отдадут себе отчет в инвективных способностях того или иного зоонима, то есть коммуникативная компетенция опрашиваемых позволяет им идентифицировать данные единицы как 1) не обидные, 2) обидные, 3) оскорбительные.

Во-вторых, исследование показало, что в русском, французском, немецком языках инвективы-названия животных относятся в основном к умственным и нравственным свойствам (объективным или субъективным) объекта речевых нападок, а также к его асоциальному и девиантному поведению: рус. «*гнида*», «*крыса*»; фр. «*vipère*», «*vache*»; нем. «*Schakal*», «*Königskobra*». Имеются также единицы, проецируемые на его физические недостатки: рус. «*кобыла*», «*жаба*», фр. «*mogue*», «*truie*», нем. «*Sau*», «*Kröte*».

В-третьих, выявлены такие зооединицы, вторичные образные значения которых не зафиксированы словарями, тогда как опрос информантов показал, что некоторые из них являются словами с высокой степенью инвективности, например, фр. «*rhoque*» («гомосексуалист»), нем. «*Schwalbe*» («шлюха на панели»).

Кроме того, существуют такие анималистические инвективы, которые в словаре представлены как нейтральные номинации человека, сопровождаемые пометой «просторечное», «разговорное», тогда как информанты показали, что некоторые из них обладают довольно высокой степенью оскорбительности: фр. «*poulette*»: Le Petit Robert: «девушка, молодая женщина»; показания информантов — «сексуально озабоченная женщина»; нем. «*Gans*»: Duden Deutsches Universalwörterbuch: «наивная девушка, простушка», показания информантов: «женщина, раздражающая своим присутствием, действующая на нервы».



Выяснилось, что наиболее инвектогенными в русском языке являются зоонимы «кобель», «козел», «лошадь», «сука», «гадюка», «жаба», «гнида», «овца», «петух», во французском — «âne», «vipère», «cochonne», «mogue», «porc», «truie», «rat», «chienne», «chacal», в немецком — «Hyäne», «Kuh», «Königskobra», «Ratte», «Specht», «Schwein», «Sau», а универсальными для трех языков анализа можно считать «популярные» зоохарактеристики «осел» (фр. «âne», нем. «Esel»), крыса (фр. «rat», нем. «Ratte»), свинья (фр. «cochon», нем. «Sau», «Schwein»), ослица (фр. «bourrique», нем. «Eselin»).

Отметим, что фигурирование в группе слов с высокой степенью оскорбительности, таких как рус. «кобыла», «корова», фр. «cochonne», нем. «Kröte» вполне объясняется тем, что это «женские» инвективы, а для женщин они значимы как оскорбление в силу инвективной семантики, фиксирующей оценку по внешнему признаку, что имеет для женщин большое значение.

В языках сопоставления выявлены также зоохарактеристики, ассоциативные границы которых весьма расплывчаты. По мнению Т.В. Матвеевой, в большинстве случаев носитель языка осознает, почему он употребил (или за что его назвали) ослом или кобелем, однако, используя, к примеру, такие слова как рус. «сука», нем. «Schwein», фр. «chienne» говорящий оценивает таким образом предмет речи эмоционально негативно, потому что объект речи в данный момент с их (таких слов) помощью выражает свое отрицательное эмоциональное состояние или соответствующее отношение к собеседнику, не выделяя ни один из возможно, имеющихся у адресата недостатков (таких как глупость, уродство, аморальное поведение и т. д.) [2; 49].

Отметим, что при изучении зоонимов-инвективов также нужно учитывать тот факт, что они относятся к аффективной сфере речи, и здесь большое, если не главенствующее, значение имеет коммуникативная ситуация, где на первый план выступают слова и выражения, наделенные особой экспрессией под влиянием контекста эмоционально напряженной речи или аналогичной речевой ситуации, потому что любое слово в определенном контексте может звучать как оскорбление. Однако в действительности оскорбление имеет место только тогда, когда мишень вербальной атаки чувствует себя оскорбленной. К примеру, то, что считается исключительно грубым с точки зрения языкового узуса, в кругу друзей таковым считаться не будет, поскольку в данном случае оно произносится не для того, чтобы задеть, оскорбить, а для разрядки ситуации, для манифестации степени близости отношений с тем, кому слово обращено. Необходимо, следовательно, учитывать и такой параметр как отношения между участниками коммуникативной ситуации, ведь их речевое пове-

дение, скорее всего, зависит от совокупности внешних (к примеру, сложившиеся в языковом коллективе традиции и норм) и внутренних (тип личности, его мотивы, взгляды пр.) факторов. Примером в данном случае может служить французское слово «rhoque» («тюлень») — «гомосексуалист», которое является безобидным, если используется исключительно среди «своих», в противном случае это слово рассматривается как оскорбительное.

В заключение отметим, что с точки зрения изучения и преподавания иностранных языков знакомство с инвективными зоонимами не является лишним, поскольку при межкультурном общении часто встает вопрос о функционировании бранных слов в том или ином иноязычном обществе. Для изучающих иностранные языки было бы весьма полезным знать, что такие слова существуют в других языках, нужно учиться верно осмысливать и квалифицировать их, развивая, таким образом, чувство языка. Незнание коннотаций зоонимов может привести к курьезам или к весьма серьезным последствиям, поскольку в одинаковых жизненных условиях и ситуациях то, что допустимо для носителя языка оказывается непозволительным для иностранца.

Кроме того, проблема инвектогенности общеупотребительной лексики, к которой относятся зоонимы, попадает в сферу юрислингвистики, предметом которой является юридический аспект языка, то есть те языковые проявления, которые сами в себе содержат элементы права, в каждом из которых можно увидеть определенные возможности юридизации (например, оскорбление), и для которой важными считаются работы по типологическому описанию сферы и ситуации употребления инвективных слов, составление юрислингвистических словарей инвективных слов и выражений, с помощью которых юрист мог бы квалифицировать те или иные инвективы как некую норму и на которые можно было бы опираться при производстве судебно-лингвистической экспертизы спорных текстов; изучение общественного мнения, психолингвистическое изучение воздействия ненормативной лексики при ее восприятии представителями того или иного этноса, разработки классификации бранных слов по степени их инвектогенности, что дало бы возможность юридической регламентации бранных слов.

Все вышеизложенное определяет круг проблем, которые следует исследовать и далее, так как изучение инвективной лексики может многое дать для выяснения общих проблем и закономерностей языкового общения. Эта лексика особенно характеризуется национальной специфичностью в плане как отбора сфер, из которых появляются наиболее сильные инвективы, так и той роли, которую инвектива вообще и инвектива-зооним в частности может играть в общении данной этнической группы.

#### Литература:

1. Кузнецов, А. М., Л. С. Бурдин, Солнцева Н. В. (Осадчук Н. В.) Юрислингвистика. Язык и право: научно-аналитический обзор// РАН ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований, отдел языкознания. - М., 2006.

2. Матвеева, Т. В. Лексическая экспрессивность в языке. — Свердловск, 1986. — 92 с.
3. Понятие чести, достоинства и деловой репутации. Спорные тексты СМИ и проблемы их анализа и оценки юристами и лингвистами. Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: «Медя», 2004. — 328 с.
4. Солнцева, Н. В. (Осадчук Н. В.) Зооморфизм как конкретно-личностная характеристика женщины в русском, французском, немецком языках // Свет памяти: сборник научных статей и библиографических материалов памяти выдающегося отечественного языковеда, проф. МГУ П. С. Кузнецова (1899–1968). — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. — с. 386-391.
5. Солнцева, Н. В. (Осадчук Н. В.) Зооморфизмы, отражающие социально-ролевые характеристики человека во французском и немецком языках. // Вавилонская башня — 2: Слово. Текст. Культура. Ежегодные чтения памяти Н. С. Трубецкого. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003. — с. 180-185.
6. Солнцева, Н. В. (Осадчук Н. В.) Семантико-деривационные отношения зооморфизмов с мотивирующими зоонимами (на материале русского, французского, немецкого языков). // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Межвузовский тематический сборник. — Омск: Изд-во Ом ГПУ, 2004. — с. 32-37.

## Маркеры культуры в именовании героев русской народной сказки «Звериное молоко»

Ощепкова Анастасия Андреевна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

*В статье исследуются особенности именовании героев русской народной сказки, которые, являясь маркерами культуры, дают представления о традиции называния героев, о народных, мифологических представлениях о мире, о природе, о нравственных, духовных основах русского народа.*

**Ключевые слова:** именовании героев, герои-антагонисты, народная сказка, фольклорная традиция, русская культура, нравственные основы.

Народные сказки — это удивительный жанр русского фольклора. К. С. Аксаков, знаток народной культуры, ещё в XIX веке говорил об этом жанре так: «К сказке, кажется, преимущественно должна относиться поговорка *красно поле рожью, а речь — ложью* — вымыслом» [1]. Под сказкой мы понимаем «всякий устный рассказ, сообщаемый слушателям в целях занимательности» [11].

Особый вклад в собирание и исследование народных сказок внесли Н. А. Афанасьев, который собрал за свою жизнь в общей сложности около 600 сказок, и В. Я. Пропп. В своей фундаментальной работе «Морфология сказки» [10] В. Я. Пропп дает подробное описание фольклорной сказки, выделяет её основные особенности. По определению автора, «сказка есть нарочитая и поэтическая фикция», которая никогда не выдается за действительность. Сказка преследует цель развлечения, с одной стороны, и назидания, с другой. В основе сказки всегда лежит необычное, фантастическое, чудесное или житейское начало. Данный жанр народного творчества имеет и особое композиционно-стилистическое построение. В основу нашего исследования мы взяли позицию В. Я. Проппа и Н. А. Афанасьева.

Русская народная сказка — это не только эпический жанр устного народного творчества, но и источник знаний о мире предков, их быте, занятиях, обычаях и традициях, это кладёшь особенностей национального типа: в сказках

наряду с элементами чистой фантастики находят свое отражение пережитки древнейшего миросозерцания, картины древнего быта, отдельные исторические события и, что важно для нас, маркеры русской культуры.

В народных сказках маркеры культуры определяются по использованным в текстах предметам домашнего обихода русского человека, обрядовой атрибутики, мифологическим мотивам, продуктам народного сознания, типам героев и их именованию в рамках фольклорного произведения.

В. Я. Пропп обозначает 7 типов героев русских народных сказок: герой, антагонист (вредитель), даритель волшебных средств, герой-помощник, царевна или её отец, отправитель, ложный герой. Все эти типы имеют определенные особенности именования.

Рассмотрим эти особенности в процессе лингво-культурологического анализа именовании героев сказки «Звериное молоко». В сказке система героев представлена двумя группами героев: главные герои — князь Иван-королевич, княгиня-красавица, Змей Змеевич и второстепенные — волчица, медведица, львица, ворон. «В народной сказке портретные и психологические характеристики персонажей весьма лаконичны. Герои раскрываются в диалогах и поступках: действие — основной закон фольклорной сказки» [6, с. 6]. Данное деление оправдывается не только функциональными особенностями героев

(княгиня-красавица нарушает запрет: изменяет мужу со Змеем Змеевичем, трижды посылает мужа, князя Ивана-королевича, на верную смерть, сам Иван-королевич, с легкой руки жены, вступает в борьбу со злом, Змеей Змеевич выступает как герой-антагонист), но и особенностями их именовании.

Иван-королевич, (др. именование «князь-княжевич Иван-королевич»), главный герой, мифологизированный образ русских народных сказок. Его деяния — образец достижения наивысшего успеха, хотя он и не имеет никаких сверхъестественных преимуществ. Именование героя «Иваном-королевичем», а не «Иваном-дураком» или «Иваном-царевичем» определяет, в рамках народного представления, его особый статус — государя, управляющего королевством, чей статус ниже лишь императора, особые характеристики, которые ставят героя на ряд выше героев с ранее обозначенными именованиями. Подтверждение этому мы находим в тексте сказки: «Словом, князь-княжевич Иван-королевич с своею охотою был неодолим, страшен даже самому Змею Змеевичу; а он ли не был горазд во всём, да нет! Сколько задумывал, сколько пытался он истребить князя и так и сяк — все не удавалось!» [7, с. 143]. Высокий статус героя не случаен. В народном представлении имя Иван (старинная форма «Иоанн») древнееврейского происхождения связано с Богом, Яхве, и означает: Бог смилоствовался, помиловал [8, с. 118]. Иван — самое распространенное имя в индоевропейском мире. Именно это имя носит большинство героев-мужчин русских народных сказок. Возможно, это связано с тем, что оно является знаковым именем для христианства, а именно, соотносится с принятием православия, связывается с ближайшим предшественником Христа Иоанном-крестителем [2].

Именование другой героини сказки «княгини-красавицы» Выбрано не случайно. Принято считать, что женский образ сказок с главным героем с именем Иван является исключительно положительным, героиня является носителем лучших черт характера женщины: красоты, мудрости, терпения и др. (это отражают именовании «Василиса Прекрасная», «Василиса Премудрая»). Однако женский образ княгини-красавицы в данной сказке отличается от традиционного. Героиня спесива, коварна: изменяет законному мужу со Змеем Змеевичем и трижды отправляет Ивана-королевича на верную смерть. Отрицательную характеристику придает и отсутствие у героини имени, в сказке указывается только её социальный статус и дается внешняя характеристика — «княгиня-красавица». В русской традиции «красавицей, приветливо, зовут всякую девку и молодицу» [4, с. 185], наряду со словом «красавица» в словаре В.И. Даля употребляется однокоренное «красавка», которое имеет ярко выраженную отрицательную экспрессивную окрашенность — «женщина дурного поведения» [4, с. 185]. Социальный статус княгини, представительницы почетного дворянского рода, так же как и красивая внешность, не делает героине чести: несмотря на высокий статус княгини, жен-

щина не занимается делами княжества, благотворительностью, духовной жизнью, вопреки стереотипу, а вступает в недозволенные отношения с нечистой силой. В тексте определены нравственные основы; русский народ ценит взаимопомощь, справедливость, добро — красоту духовную, а не внешнюю красоту («княгиня-красавица»).

Именование Змей Змеевич построено аналогично сочетанию «царь-царевич», «король-королевич», что наводит на мысль о «благородном» происхождении героя. На это указывает и схожесть именования героя с величанием по имени отчеству: Змей-имя, Змеевич-отчество. Форма мужского отчества с окончанием на «-вич» восходит к отчествам древнерусских князей и знати, люди незнатные не имели права пользоваться такой формой, их именовании выглядели примерно так — Глеб сын Владимира, Василий сын Петра и т. д. [12]. Подтверждением этой гипотезы являются народные представления об этом мифологическом персонаже. Согласно фундаментальному труду А.В. Гура, «Символика животных в славянской народной традиции», у всех западных славян, у многих южных (хорватов, боснийцев, реже сербов и болгар), частично у восточных (у украинцев) и западных славян в фольклоре фиксируется представление о некоем змеином царе, который выделяется особым описательным элементом (головным «убором», размером) и возглавляет змеиное сообщество [5, с. 293].

Особенности именования группы второстепенных героев сказки: волчицы, медведицы, львицы, ворона — радикально отличаются от имен главных героев: они не имеют имен, а характеризуются лишь по принадлежности к виду животного мира. Именование героев пишется с маленькой буквы, что характерно для русских народных сказок в целом.

Именования волчицы, медведицы и львицы представлены нарицательными существительными женского рода. Это связано с тем, что в сказке эти герои показаны как воплощение женского, материнского начала природы: природа — мать и спасительница человека. В сказке природа в лице волчицы, медведицы, львицы спасает главного героя, Ивана-королевича, давая ему целительное звериное молоко для жены. Кроме этого, волчица и медведица отдают Ивану-королевичу своих детенышей, которые, присоединившись к охоте, спасают жизнь и ему самому.

Ворон, самая большая птица вороньего рода, назван нарицательным существительным мужского рода, что объясняется тем, что он воин, один из представителей охоты Ивана-королевича. Ворон в данной сказке выступает своеобразным проводником между миром добра и миром зла, миром реальным и фантастическим. Возможно, это объяснимо с тем, что в народных представлениях эта птица имеет связь с загробным миром. Подтверждение данного предположения мы можем найти в словаре В.И. Даля: «Ворон каркает на церкви, к покойнику на селе; каркает на избе, к покойнику во дворе. Через который двор ворон перелетел каркая, там будет покойник» [3, с. 244].

Именования «волчица», «медведица», «львица», «ворон» выражаются нарицательными существитель-

ными. Второстепенные герои, представители животного мира, не персонализированы, что подчеркивает их связь и гармоничное взаимодействие с миром природы.

Таким образом, сказка «Звериное молоко» является для нас источником знаний о мире предков, их жизни, занятиях, обычаях и традициях, нравах, представлениях об этнических особенностях русского народа. Именования главных и второстепенных героев, будучи маркерами русской культуры, дают нам определенные сведения о традиции называния героя по имени и «величания» по отчеству в Древней Руси, об особенностях народных мифологических представлений о мире, природе, человеке.

Именования героев служат и построению содержательного плана сказки, делают возможным дифференциацию героев на главных и второстепенных, деление их на функциональные группы. Главные герои представлены как полюса добра и зла: Иван-корольевич — победитель злого начала, Змей Змеевич и княгиня-красавица — вредители; второстепенные герои, представители животного мира, — спасители Ивана-корольевича, его верная опора, олицетворение природного естественного начала. В русской народной сказке представлены через именования героев нравственные, духовные основы русского народа, где добро всегда побеждает зло.

#### Литература:

1. Аксаков, К. С. О различии между сказками и песнями русскими // Московские ведомости. — 1852, — № 153.
2. Волкова, Н. Иоанн Креститель — ближний друг Христов [Текст]/Н. Волкова // ежедневное интернет-издание «Православие и мир». Режим доступа: <http://www.pravmir.ru/yoann-krestitel-blizhnij-drug-xristov/>. Дата обращения — 4.04.16
3. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. — М.: Русский язык [Текст]:/Т. 1. И-О. 1978, 699 с., 1 портр.
4. Даль Владимир. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. — М.: Русский язык [Текст]:/Т. 2. И-О. 1978, 779 с.
5. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции [Текст]/А. В. Гура. — М.: Издательство «Индрик», 1997. 912 с.
6. Зворыгина, О. И. Русская литературная сказка: жанр, язык, стиль [Текст]/Монография/О. И. Зворыгина. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2009. — 264 с.
7. Народные русские сказки: Из сборника А. Н. Афанасьева [Текст]/Вступ. статья и словарь малоупотреб. и обл. слов В. П. Аникина; Худож. Т. Маврина. — М.: Худож. лит. 1989. — 319 с., ил.
8. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имен [Текст]: около 2600 имен. — М.: Сов. Энциклопедия, 1966. — 384 с.
9. Пропп, В. Я. Фольклор и действительность: Избр. статьи. — М., 1976. — с. 87.
10. Пропп, В. Я. Морфология сказки [Текст]/Изд. 2-е. М., Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1969. — 168 с.
11. Соклов, Ю. Сказка // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. — М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925. Т. 2. П — Я. — Стб. 802-808.
12. Таскаева, О. Д. История возникновения отчества [Текст]/О. Д. Таскаева// Управление записи актов гражданского состояния Курганской области. Режим доступа: [http://zags.kurganobl.ru/istoriya\\_vozniknoveniya\\_otchestva.html](http://zags.kurganobl.ru/istoriya_vozniknoveniya_otchestva.html). Дата обращения — 4.04.2016

## Structural-semantic types of interrogative pronouns in Modern English and Uzbek

Parmonov Alisher Abdupattoyevich, English teacher  
Kokand State Pedagogical Institute

Interrogative pronouns, just as the term suggests, are pronouns that express information of interrogations. They are the important means of transmitting enquiring information and the study of interrogative pronouns is now playing a decisive role in the linguistic field. Scholars at home and abroad all have done tremendous descriptions, explanations and researches in this field. Most domestic linguists lay more emphasis on the description and classification of linguistic phe-

nomena. Detailed as the classifications are, «they haven't reached a consensus on a united opinion; on the contrary, western scholars usually pay more attention to the formulation of the theoretical structure in the hope that it may be suitable for all languages. Their formulae are well-knit, but the disadvantage is obvious».

Each language family, its branch or even each language has its individual grammatical mechanism. If we apply the



same structure to all languages mechanically and leave all exceptions aside, then it is hard to avoid mistakes. Combining the domestic and international achievements, we try to make descriptions and explanations to English and Uzbek interrogative pronouns, especially who and, «kim» using the general theories of contrastive linguistics and cognitive linguistics. Then the reasons and trends of their development are expounded on the basis of grammaticalization. Contrasting their similarities and differences, the thesis tries to achieve the combination of phenomenon description and theory explanation. Kim and who both enjoy the high rate of usages. In Uzbek, «kim» is defined as an indefinite personal interrogative pronoun, and the English who is in the same word category and has similar usages. Therefore, from the perspective of contrastive linguistics, who and «kim» satisfy the essential basis of comparison. The thesis makes a comparative analysis to «kim» and who from two aspects: interrogative usages and non-interrogative usages. Through plenty of linguistic examples, we find that they share similar interrogative usages, but differ in their non-interrogative usages due to different syntactic restrictions. What's more, because of the same cognitive model shared by human beings, «kim» and who have gone through similar developing paths in their usages. That is, interrogative usages are their basic usages, and non-interrogative usages like arbitrary reference and subjunctive reference are extended through the progress of grammaticalization. This process is a process in which objective meanings gradually reduce, subjunctive meanings increase and interrogative signs disintegrate. In this process, interrogative pronouns come through usages in certain highly restrained local contexts to be reanalyzed as having non-interrogative usages or pragmatic functions. Making a relatively comprehensive comparison of interrogative and non-interrogative usages between «kim» and who, this thesis gives a full analysis to their similarities and differences in usages. Moreover, it reveals the deeper reasons of their usages change, which gets to the height of human cognition. It also provides the interrogative word study and contrastive linguistics with a new perspective, offers new materials for relevant studies, and achieves the combination of phenomenon description and theoretical study..

Pronouns are a relatively small, closed class of words that function in the place of nouns or noun phrases. They include personal pronouns, demonstrative pronouns, relative pronouns, interrogative pronouns, and some others, mainly indefinite pronouns.

The interrogative pronouns are who, what, which, and all of them can take the suffix -ever for emphasis. The pronoun who refers to a person or people; it has an oblique form whom though in informal contexts this is usually replaced by who, and a possessive form the pronoun or determiner whose. The pronoun what refers to things or abstracts. The word which is used to ask about alternatives from what is seen as a closed set: which (of the books) do you like best? (It can also be an interrogative determiner: which book?; this can form the alternative pronominal expressions which one and which ones.) Which, who, and what can be either singular or plural,

although who and what often take a singular verb regardless of any supposed number.

We consider that language learners should keep in mind the above 10 interrogative pronouns are frequently seen as relative pronouns (pronouns that link phrases and clauses together) as well. The difference is that while it's possible to find a relative pronoun used in a question, interrogative pronouns only appear in a question. Here are more sentence examples of Interrogative Pronouns. In the following sentences the interrogative pronoun is underlined.

What are you talking about?

Who is the villain here?

Which color did you choose for your bedroom wall?

Whose camera is this?

Once we learn to speak French, whom are you going to talk to?

As it is said above, all the interrogative pronouns can also be used as relative pronouns. We'll see this below for more details.

There are five main interrogative pronouns in English: who, whom, whose, what and which. Who, whose and whom are interrogative pronouns that ask for names of persons. We use who when the answer is the subject of the verb.

Examples: Who broke the cup? Paul broke the cup.

Who sang the loudest? She sang the loudest.

Whom — we use whom when the answer is the object of the verb.

Examples: Whom is she talking to? She is talking to Philip.

Whom did you see? I saw Peter.

Although whom is the correct form for the object of the verb, it is rarely used in normal spoken English. Usually who is used instead of whom.

Whose — we use whose when we want to ask about ownership.

Examples: Whose is this house? Whose car did you drive here?

What — what is an interrogative pronoun that asks for names of things.

Examples: What is the time? What is your cat's name?

Which — which is an interrogative pronoun that asks for a specific person or thing from a group.

Examples: Which of these bags is yours? Which of them is the shortest?

As to their structure English and Uzbek interrogative pronouns are almost the same:

«Who» — «kim» — they are the same.

«Whom» is an object form of the «who». A little difference here is in the Uzbek language «whom» has 4 forms. They are: kimni, kimga, kimda, kimdan.

«whose» — «kimning» — there is no difference between them. Because they are in a genitive case.

«What» — «nima» — they are the same as to their structure in both languages.

«which» — «qaysi» — they are the same as to their structural types.

About the semantic types of the interrogative pronouns, they are the same in the compared languages. For example, the word which asks the subject of the action is «who». In the Uzbek language, «kim» is used for asking subject of the sentence.

Who left the door opened? — kim eshikni ochiq qoldirdi?  
«Whom» gives the same meaning as kimni, kimda, kimga, kimdan.

Whom do you like the most? — kimni eng ko'p yoqtirasiz?

«Whose» also the same as to their semantic:

Whose car is that? — bu kimning mashinasi?

«which» is also similar to «qaysi»:

Which is your friend? — qaysi biri sizning do'stingiz?

So, they are similar to each other as to their semantic features.

#### References:

1. Азизов А. А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков. Морфология — Ташкент: Фан. 1999
2. Ilyish B. A. The Structure of Modern English, Leningrad, 1965, 118-130;
3. Беляева М. А. Грамматика английского языка. — Москва. 1963
4. Боровков А. К, Маъруфов З. Ўзбек тили грамматикаси. 1 қисм Тошкент. 1981
5. Бўронов Ж. Б. Инглиз ва ўзбек тиллари қиёсий грамматикаси. Тошкент. 1993

## «Вехи прошлогодней сирени» в науке топонимике (на примере Украины)

Пигарева Виктория Эдуардовна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Для решения вопросов этногенеза необходимо знать прародину (прародителя) этноса и более поздние места его проживания, потому что формирование языка и культуры народов проходит под влиянием природных условий и других географических факторов. Они и определяют, кроме всего остального, также языковой субстрат и «родственные связи» с соседними этносами, игравших в предысторическое время ключевую роль во всем многочисленном комплексе этногенетических процессов. Не имея «под рукой» других надежных и достоверных данных, ученые долгий промежуток времени «теплили» в своем сердце колоссальные надежды на данные топонимики отдельных взятых территорий, считая, что языковая принадлежность преобладающей топонимики могла, все-таки, дать основания изучать эти территории как прародину «первородных» носителей соответствующего языка. Однако при этом существенно быть в курсе, также хронологических рамок появления топонимики, но она сама по себе ответа на этот вопрос не дает, и в этом заключается сложность ее использования. Многочисленные попытки «искать, как детективы ищут преступников» прародину разных народов не дали достоверных результатов из-за того что собранные данные весьма спорны. И нередко ученые не могут убедить оппонентов в справедливости и качественности своих выводов. Доказательной силы, и правда, топонимика иметь не могла, и постепенно относительно ее использования в исследованиях начали высказываться сомнения, поскольку «...топонимическая этимология почти всегда условна, так как в огромном большинстве случаев ее невозможно доказать» [6].

В случае со славянами даже сложилась парадоксальная ситуация, когда, по выражению Нидерле, «в Европе вообще не существует области, которую можно было бы считать славянской прародиной, так как нет области, где бы географическая терминология была чисто славянской» [5].

Но все же, можно предположить, что данные топонимики могут отслеживать результаты, полученные иным путем, но имеющие хронологическую привязку. Исторически сложившиеся методы исследований не предоставляли в полной мере такой возможности, но все-таки во второй половине XX века внутренние тенденции развития общественных наук служили источником к распространению применению точных и логически подкрепленных, математических методов. Этому также способствовало быстрое развитие техники, которая предоставила к использованию мощные и продуктивные средства математизации науки — электронные вычислительные машины. Постепенно, начиная с азов от простейшей обработки статистических данных, в различных отраслях общественных наук в соответствии с конкретными исследованиями были отработаны специальные математические методы, а системный подход к изучению общественных, исторических, языковых процессов даже привел к развитию специальных (узкоспециализированных) наук, синтезирующих в себе традиционные и новаторские, математические методы исследований. Ярким примером такой науки может быть математическая лингвистика, очень широкая наука, использующая математические методы разного плана. Скажем, в текстологии для определения авторства произведения его лексика анализируется

с ярым использованием метода, который специализируется на математической теории графов. На построении определенного вида графа базируется также метод, называемый графоаналитическим. Этим методом тоже ведется конструктивная обработка лексико-статистических данных, но не отдельно взятого произведения, а лексико-близкородственных языков. Суть метода заключается в построении графической модели родства языков одной языковой семьи или группы на основе лексико-статистических данных. Построение модели делается на основе закона обратно пропорциональной зависимости количества общих слов в парах родственных языков от расстояния, на котором проживали их носители на время первоначального формирования языков. Затем для такой модели отыскивается место на географической карте с ареалами, сформированными природными границами (реками, горами и т. п.), которые в древности ограничивали контакты между населением этих ареалов и способствовали образованию отдельных диалектов на базе общего языка. На первый взгляд для любой схемы всегда можно найти подходящее место в любом месте. Но в действительности это сделать очень непросто. Тем не менее, полной уверенности в правильности размещения схемы быть не может. Нужны дополнительные факты, которые могут предоставить археология, топонимика, языковой субстрат. В случае, если эти факты не противоречат друг другу, то мы можем говорить о высокой достоверности результатов, полученных с помощью графоаналитического метода, а археология позволяет без колебаний определить временные рамки пребывания разных этнических групп на определенных территориях.

Такие комплексные и фундаментальные исследования позволили достаточно точно определить территорию формирования нескольких десятков первичных этносов, преобладающая часть которых или под воздействием разнообразных природных и исторических обстоятельств дали развитие современным нациям, или, вопреки этим обстоятельствам, сохранили свою этническую самобытность до настоящего времени. Относительно большая часть этих этногенетических процессов проходила в преесторическое время на территории современной Украины, и они нашли свое «зеркальное» отражение в топонимике. [1]

В Украине существуют тысячи названий сел, рек, гор, которые не могут быть разъяснены на основе украинского языка. Довольно доминирующая их часть, особенно в степной Украине тюркского происхождения. Эти топонимы следует считать относительно позднего времени, здесь постоянное население не задерживалось надолго из-за периодических нашествий кочевников с востока. Однако следует заметить, что и в лесостепной зоне, на Полесье и в Карпатах, где население в течение многих веков оставалось достаточно стабильным и постоянным, есть очень много явно неукраинских, даже неславянских географических названий. Опираясь на результаты проведенных исследований относительно этнической при-

надлежности жителей отдельных ареалов, была предпринята попытка растолковать «темные» топонимы средствами германских, иранских, тюркских и финно-угорских языков.

Данные топонимики не всегда возможно увязать непосредственно с другими данными, и тогда вопрос о пребывании на какой-то территории соответствующего этноса решается при сравнении с надежными данными о соседних территориях. Например, балтийская топонимика в бассейне Припяти, Десны, Сейма явно свидетельствует о том, что какое-то время эти территории населяли балты. Топоров и Трубачев считают балтийскими такие названия рек Вессия, Ковна, Луния, Мажа, Мороза, Мытвица, Наровля, Нача, Нертка, Освица, Тремля, Цна, Шача и многие другие. Возможно, немногие из этих названий имеют славянское происхождение, но в своей общей массе эти названия не кажутся славянскими. Других данных о присутствии в этих местах балтов нет, однако нам известно, что прародина балтов располагалась в другом месте и занимала значительно меньшую территорию. С противоположной стороны, имеются лингвистические данные о контакте балтов с фракийцами, места и время поселений которых нам достоверно известны. Таким образом, мы имеем уникальную возможность уверенно говорить о миграции балтов в бассейн Припяти и ее хронологических рамках. Граница балтийской и финно-угорской топонимик довольно четко очерчивает границы поселений финно-угров на западе их территории до начала славянской экспансии:

«В целом северная и восточная границы балтийских племен раннего железного века в основных чертах совпадали с границей, которая разделяет балтийскую и чинно-угорскую топонимику и гидронимию. Эта граница шла от Рижского залива до верховьев Западной Двины и Волги. Поворачивая далее на юг, она отсекала от бассейна Волги поречье Москвы-реки и верхнее течение Оки, далее по водоразделу Оки и верховьев Дона доходила до степной зоны» [6].

Много может дать также изучение фракийской или иллирийской гидронимики, которая концентрирует свое внимание в определенных небольших регионах. Напротив, анализ тюркской топонимики не может дать много материала для выводов. Тюркские языки довольно консервативны, поэтому, во-первых, сложно сделать стратиграфию тюркских названий, когда известно, что тюрки заселяли определенную местность как в древности, так и в довольно недавние времена, а во-вторых, тюркская топонимика распространена на очень большой территории, поэтому сложно локализовать первичные места поселений тюрков, и, в-третьих, тюркских народов довольно много, поэтому иногда сложно определенное тюркское название привязать к конкретному этносу. Приблизительно то же, но в меньшей степени, можно сказать и об иранской топонимике. Анализ славянской же топонимики вообще заводил ученых в тупик, о чем свидетельствуют вышеприведенные слова Л. Нидерле. [5] Однако нам много

может дать сравнительный анализ топонимики на территориях современных поселений славянских народов с современной топонимикой их исторических прародины. Правда, такие сравнения не всегда представляются возможным, или очень затруднены. Скажем, сравнивать топонимику современной Польши и прежней польской прародины нет смысла, поскольку польские влияния достигали далеко на территорию Белоруссии еще в относительно недавнее время. То же самое относится и к украинской, белорусской и русской топонимике. Результаты могут дать сравнительные исследования топонимики тех славянских народов, прародины которых лежат далеко от их современных территорий поселений. Это касается чешской и словацкой топонимики, а также топонимики южных славян.

Нередко люди, переселившись на новые земли, присвоили те же названия географическим объектам, к которым они «прикипели» на старых местах. Особенно четко это проявляется при сравнении современных чешских и словацких названий населенных пунктов с топонимами чешской и словацкой прародин. Гораздо в меньшей степени такое явление относится к названиям рек. В качестве примера можно привести пока лишь названия рек Морава в Чехии и Моравна на Волыни и названия рек Уж на прародине словаков и на восточной границе их нынешней территории. [4]

Однако, несмотря на приложенные усилия, не было найдено убедительных параллелей между славянской балканской топонимикой и топонимикой исторической прародины южных славян. В одной из своих работ Й. Заимов рассматривает этимологию около 9000 единиц балканской топонимики, но не приводит для них параллелей из территорий поселений южных славян на их прародине [3]. Попытки отыскать что-то подобное на карте бассейна Днепра принесли очень скромные результаты. Было обнаружено некоторое количество параллельных топонимов одного корня, но все они имели различную форму образования, поэтому можно построить гипотезу на основе того, что это просто случайные совпадения: Бабынино — Бабино, Баничи — Баничан, Жигаево — Жиганцы, Жиглянцы, Кокоревка — Кокоренский дол, Кокорцы, Курск — Куряни, Любаж — Любанцы, Мещовск — Мещан, Ржаница — Ржаничаны, Ржаник, Рженица, Селчя — Селчаны, Селче, Стар — Старен, Ямное — Ямен. Корни апеллятивов большинства этих топонимов довольно распространены, поэтому подобные названия могли возникать в разных местах славянских поселений независимо одно от другого.

Тем не менее, можно связывать названия городов Ямбол в юго-восточной части Болгарии и Ямполь (Шосткинский р-н Сумской обл.) на предполагаемой прародине болгар, Рилски-Манастир южнее Софии и Рыльск в Курской обл., Жиздра (есть и река Жиздра, лп Оки) в Калужской обл. и Мездра на северо-востоке Болгарии, названия рек Суджа, пп. Псла, лп Днепра и Туджа, лп Марицы.

Исследовав названия больших рек (длиннее 100 км) и средних (длиной 50-100 км), В. И. Георгиев пришел к выводу, что из 27 больших рек 16 или 19 имеют названия фракийского происхождения, 2 или 6 — славянского, а из 58 средних рек 33 имеют славянские названия, 13 — турецкие и 9 — фракийские [2]. Эти результаты как будто подтверждают распространенное мнение о том, что названия больших рек очень редко изменяются при расселении территории новопривывшим населением, в то время как малые реки получают в большинстве своем новые названия. Однако изучение гидронимии в Восточной Европе доказало, что нет определенной закономерности в сохранении названий больших и малых рек. Есть маленькие реки, названия которых «утекают» в глубину тысячелетий (к примеру, Тарапушка пп Лютењки, лп Псла, лп Днепра) и есть большие реки, названия которых видоизменялись не единожды (Днепр, Дон, Днестр).

Из всех результатов проведенных исследований особенное неприятие вызывает локализация прародины тюрков в Восточной Европе и, в частности, заселение и пребывание протобулгар на Правобережной Украине и соотнесение их со скифами. Но, как уже было сказано выше, средствами чувашского языка можно этимологизировать очень много топонимов как Правобережной, так и Левобережной Украины, однако господствующее их большинство не содержит в себе каких-либо взаимосвязей с природно-географическими факторами той или иной местности, которые бы могли найти свое «зеркальное» отражение в предполагаемых апеллятивах. В сложившихся условиях во всем множестве предвидимых скифских топонимов невозможно выделить случайные фонетические совпадения, но на помощь в решении данного вопроса готова прийти такая математическая наука, как статистика. Концентрация этимологизированных топонимов на определенной территории помогает выявить как ареал первичного поселения древних скифов, так и пути их позднейшего расселения. При этом топонимы, расположенные удаленно, можно рассматривать лишь как случайные совпадения. Чтобы предотвратить, по возможности, влияния субъективного фактора, при этимологизации топонимов их территориальная привязанность сознательно оставалась для автора неизведанной. Всего на основе чувашского языка было этимологизировано 334 топонима. После этого, они были поделены по областям, и оказалось, что больше всего их «скрывается» в Львовской области — 60. Это более чем половина топонимов Львовской области, взятых к анализу, при том, что более, чем четверть не удалось этимологизировать вообще. Далее идут Черкасская — 38, Винницкая — 32, Хмельницкая — 32, Тернопольская — 24, Полтавская — 24, Житомирская — 17, Ивано-Франковская — 15.

Таким образом, предположение о расположении первичного ареала древних скифов на юг от Волыни подтверждается конкретными статистическими данными. [1]



Литература:

1. Виноградов, В. В. Научный журнал «Вопросы языкознания» М.: Изд-во Академии наук СССР, 1960. — 160 с.
2. Георгиев, В. И. Об образовании восточнославянских национальных литературных языков. «Вопросы языкознания». М., 1960.-с. 65-67.
3. Йордан Заимов. Заселване на българскитеславяни на Балканския полуостров: проучване на жителските имена в бълг. Топонимия. Болг.:София, 1967.—142 с.
4. Матвеев, А. К. Новые данные о камасинском языке и камасинской топонимике. М., 1965, с. 12-15.
5. Нидерле Любор. Славянские древности. Перевод с чешского Т. Ковалевой и М. Хазановой. М., 1956.—453 с.
6. Третьяков, П. Н., 1982 — По следам древних славянских племен. Л., 1982.—144 с.

## Синтез и анализ лингвистической системы

Рахимова Мехрибон Ибрагимовна, преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*В данной статье идет речь о синтезе и анализе лингвистической системы, языковых констант (языковых единиц).*

**Ключевые слова:** картина мира языковая, формализация языковая, виды организации языковой системы, формализация, экстраполяция

Любой язык по своей природе логичен, но не абсолютно. Основное качество языка — системность — обусловлено выполнением в мышлении человека логических операций синтеза и анализа. Анализ и синтез являются основными способами мышления человека, выявляющими причинно-следственные отношения в мире. Реально этих связей может и не быть, но их выстраивание помогает человеку ориентироваться в мире, что со временем формирует такую особенность человеческого мышления, как память. В памяти откладывается мир, но не таким, каким я является в реальности, а в виде расчлененных и связанных между собой представлений выраженных вербальными знаками. Память — это хранилище сжатой (с изменениями или без изменений) значимой информации. Весь этот опыт необходим человеку не только для того, чтобы осуществлять адекватную социальную деятельность, но и для того, чтобы развиваться интеллектуально.

Синтез и анализ важны для ориентации человека в языковой системе, а следовательно, и для его включения в социальное пространство, в рамках которого люди объединены одним языком. Человек попадая в общество, проходит не только социальную, но и языковую адаптацию. Он пытается найти свое место в социуме и определить в нем свою роль. Он пытается познать универсальные законы общества и усвоить общепринятую (в том числе и языковую) модель поведения. Однако универсальность — лишь одна сторона языковой активности. Имея уникальное мышление, человек обречен иметь и уникальное его выражение, выходящее за рамки строгой логики. Соотношение анализа и синтеза в лингвистике определяет формирование субъективных и объективных языков.

Лингвистическая система состоит из языковых констант (языковых единиц), связей и отношений между ними, правил языка и алгоритмов объединения языковых единиц по соответствующим правилам с учетом существующих связей. Выполняемые человеком операции синтеза и анализа позволяет ему следовать алгоритмам лингвистики в процессе его использования. Логические операции анализа и синтеза управляют закономерными процессами в языке и речи, и с этой точки зрения значение синтеза и анализа в развитии лингвистики и мыслительной активности человека является определяющим.

Анализ и синтез лежат в основе понимания и восприятия слов и связей между ними, они определяют разграничение значения и смысла слова и формируют умение оперировать правилами лингвистики. В этом отношении выявляется не только детерминизм процессов, протекающих в языке и речи, но и индетерминизм, поскольку синтез не является строго логической операцией. Синтез предполагает прогнозирование, которое не всегда оказывается верным или соответствующим известной системе. Прогноз осуществляется действием одного из основных принципов человеческого мышления и проявления рассудочной деятельности человека как биологического вида — экстраполяцией.

Экстраполяция позволяет по-новому объединять расчлененные представления о мире, но с учетом личного опыта и переживания, она формирует лингвистическую картину мира. Развитие экстраполятивного мышления древних людей привело к отходу от предметного способа мышления и обусловило развитие отвлеченности и абстрактности в системе языков. Именно этот процесс во многом определил формирование метонимического и ме-

тафорического типов изменений в смысловой структуре слова и определил векторную направленность развития семантики всех известных языковых систем в целом.

Абстрактность — вектор развития всех языков, это семантический закон, определяющий развитие языков, выражение детерминизма в лингвистике, однако семантическое наполнение каждого языка неповторимо, и в этом выражается стохастичность языковых процессов. Однако абстрактное представление является настолько широким и объемным, что в значении абстракций людям приходится договариваться. В результате происходит конвенционализация стандартизация представлений и знаний о мире, а также конвенционализация стандартизация модели мира в целом. Это неизбежный процесс, характеризующиеся использованием языка в обществе, поскольку язык должен подчиняться коллективному мышлению, имеющему универсальный характер.

Лингвистическая активность индивидов способствует формированию языка как системы, представленной в виде многоуровневой классификации. На основании разграничения внутренней и внешней языковой активности человека и воздействия оказываемого человеком на язык, языковую систему можно рассматривать и как искусственную классификацию, элементами которой выступают модульные единицы, и как естественную классификацию, элементами которой являются автономные единицы.

В целом естественная классификация формируется путем «снизу вверх» поскольку в мышлении человека в языковую систему входят языковые единицы как автономные объекты. Искусственная классификация имеет направление «сверху вниз», так как имеет дело с модульными единицами.

Классификация языка предполагает его стандартизацию. Естественная стандартизация отражает потребности всего общества, а искусственная — потребности научного сообщества и государства. В процессе освоения языка, предлагаемого обществом, индивид стремится, с одной стороны, соответствовать стандартным языковым показателям, а с другой — выразить свою индивидуальность. В этом отношении язык является не только классификацией, он является классификатором, поскольку определяет дальнейшее направление мышления человека в области построения классификации языка.

Подчеркивается, что логические операции синтеза и анализа, находящиеся в основании метода классифи-

кации, позволяют осмысливать язык как систему, единицы которой находятся в постоянном взаимодействии, а доступность этого метода позволяет языку быть системой высокой степени надежности. Функционирование языка определяется правилами оперирования его единицами, делает его системой высокой точности и надежности, поскольку именно это обеспечивает языку стабильность при возникновении диссипативных структур.

Языковая активность человека, которую он проявляет в обществе, ориентирована на вербализацию возникшей в мышлении человека идеи. Инициатором идеи всегда выступает индивид, который вербализует ее в рамках своего субъективного языка. Процесс вербализации обусловлен осуществлением индивидом мыслительных логических операций синтеза и анализа, способствующих структурализации представлений о языке в мышлении человека. Анализ и синтез выделяются лишь условно — в их действии противоположных логических направлениях, они являются мыслительными категориями, используемыми носителем языка — субъектом речи. Однако они не могут осуществляться независимо друг от друга, поскольку представляют собой связанное единство. Вербализованная идея может быть принята объективным языком в случае его общественного одобрения и признания другими людьми, в этом случае она приобретает конвенциональный, кодифицированный и стандартизированный характер. Творческий потенциал, реализуемый в языковой активности и речевой деятельности человека, обогащает систему объективного языка вербализованными идеями и тем самым способствует эволюции языка посредством активизации механизмов его развития.

Формирование и развитие языка определяется внутренним стремлением языка к формализации. Этот механизм является основным способом естественного и искусственного кодирования человеком и обществом представлений и знаний о мире. Формализация также обусловлена осуществлением в мышлении человека логических операций синтеза и анализа. Реализация этого процесса необходима прежде всего для выражения мыслей человека в рамках субъективного языка и стандартизации объективного языка.

Таким образом, лингвистика представляет собой ненаправленную языковую деятельность и определяет континуальное развитие языковой системы, ориентированной на выражение мыслей и понятий человека.

#### Литература:

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы языка. — М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1995.
2. Бушуй, А. М. Сущность языка как проблема общей лингвистики. — Самарканд: СамГИИЯ, 2004.
3. Бушуй, А. Язык и действительность. — Ташкент: Фан, 2005.
4. Кузнецов, А. М. Общее языкознание Москва, 2015

## Использование социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку в старших классах

Рындина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Барминова Татьяна Александровна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

На сегодняшний день интернет считается самым мощным инструментом в мире, и, несомненно, неотъемлемой частью человеческой жизни. Вклад глобальной всемирной сети очевиден: это и быстрый обмен информацией, общение по всему миру, легкий доступ к различным материалам (книги, видео, аудио, изображения, документы и т. п.). Каждый день в интернете можно увидеть новую и полезную информацию, в том числе и посвященную изучению любого иностранного языка. Допускается и бесплатное пользование различными словарями в онлайн режиме, электронными переводчиками. В интернете виртуальная среда построена так, что без проблем предоставляет любому пользователю аутентично общаться с реальными людьми, обсуждать различные актуальные темы.

Иностранный язык — это учебный предмет, который требует широкое использование различных социальных сервисов Web 2.0, чтобы сделать учебный процесс увлекательным и эффективным, выработать мотивацию у обучающихся к его дальнейшему изучению.

Использование сетевых сервисов Web 2.0 на занятиях в старших классах является одним из актуальных средств обучения иностранному языку, которое предоставляет ученикам возможность самостоятельного пополнить словарный запас, что, собственно, является немаловажной частью в изучении любого иностранного языка; позволяет совершенствовать навыки и умения чтения и письменной речи; обеспечивает формирование устойчивой мотивации к самому процессу изучения, повышение ответственности учеников за свой индивидуальный уровень обучения.

Старшеклассник, используя сетевые сервисы Web 2.0, повышает языковую грамотность. Например, в блогах социальных сетей или же на форумах у изучающих иностранный язык есть великолепная возможность правильного выражения своих мыслей, возможность обмена устными и письменными сообщениями непосредственно, причём, в реальном времени. Необходимо заметить, что именно спонтанная беседа с носителем языка, в устной или письменной форме, позволяет выходить на наиболее высокую ступень овладения языком посредством постоянного общения. Также такой вид спонтанной беседы предполагает активный уровень владения иностранным языком. Таким образом, использование в учебном процессе сетевых сервисов Web 2.0 является залогом успешности современных выпускников школ.

В данной статье рассмотрим такие виды социальных сервисов Web 2.0, как: блог, Twitter, ВКонтакте, Facebook.

Блог (от английского слова «blog, web blog» — это интернет журнал, в котором содержатся разного рода события, иначе говоря, интернет дневник, веб сайт, основу которого составляют обязательные и регулярные добавления записей, содержащих различные изображения, мультимедиа [2].

Специфическая черта блогов заключается в недлинных временных записях, упорядоченных в обратном хронологическом порядке, то есть, последняя запись всегда появляется сверху. Отличие же от традиционных дневников состоит в том, что блоги общедоступны, публичны. В блогах могут зайти и вступить в открытую переписку абсолютно любые читатели, пользователи сети интернет. Также возможна и публичная беседа с авторами блогов. Блогам характерна такая особенность, как возможность оставить комментарии (отзывы) любыми читателями, посетившими блог. Такая особенность и позволяет блогам становиться средой сетевого общения, что имеет множество предпочтений перед электронной почтой, веб-форумами и чатами.

Известными блогами по изучению английского языка являются: <https://wonderenglish.com/blog/blog.php>, <http://preply.com/blog/>, [list-english.ru](http://list-english.ru).

Twitter (от английского «twitter» — чирикать, щебетать, болтать) является социальной сетью, цель которого — публичный обмен сообщениями при помощи Web интерфейса, СМС а также средств мгновенного обмена сообщениями или любых других программ клиентов для пользователей сети интернет при любом возрасте. Использование сервиса является бесплатным. В сервисе Twitter каждый желающий может бесплатно вести микроблог, размещать подлинные записи любого содержания. На микроблоги могут подписываться любые пользователи этого сервиса. Их же, в свою очередь, подписывают последователи — followers. Также имеется возможность подписки на сообщения других пользователей. Push технология позволяет отправлять сообщения мгновенно.

Twitter может использоваться как инструмент изучения иностранного языка. Это могут быть и новости на изучаемом языке, и языковые школы, и различного рода сервисы. К их числу относят автоматические программы рассылки, или, другими словами, боты. Они выполняют одну из функций — высылают новую лексику для изучения языка. Существуют также персоны, на странички которых можно подписаться и получать определённую информацию, которая публикуется на их странице.

Пользователи Twitter используют символ хэштег для категоризации твитов. Такие твиты появляются более

легко в поиске Twitter. Нажимая на слово с хэштегом, в любом сообщении показывает все остальные твиты, которые отмечены таким ключевым словом.

Приведем примеры полезных хэштегов, которые помогут в изучении иностранного языка:

— *adulted*: хэштег для твитов об образовании для взрослых.

— *EFL/ESL*: твиты об изучении и преподавании английского языка как второго или иностранного языка.

— *EAL*: твиты про английский как дополнительный язык.

— *ellchat*: чат платформы обучения английскому языку

— *grammar*: твиты, связанные с грамматикой английского языка, орфографии, пунктуации и т. д.

— *EFL/ESL: Tweets about learning and teaching English as a second or foreign language*.

— *eal: Tweets about English being used as an additional language*

— *twinglish*: для изучающих английский язык [1].

Социальная сеть «ВКонтакте» является сетью не только для общения, но и для обмена различной информацией, просмотра видео, прослушивания аудио, чтения (а также бесплатного скачивания) книг и журналов и многое другое. При помощи этого сервиса возможно и обучение иностранному языку.

Для того, чтобы «включиться» в процесс изучения любого языка, достаточно зарегистрированному пользователю найти нужную группу, подписаться на неё (или вступить). Затем, в любое удобное для пользователя время можно зайти на страничку, посмотреть информацию, выложенную на стене сообщества/группы в виде карточек, картинок, таблиц, текстовой информации, видеороликов, аудиоматериалов, фильмов и т. д. К тому же, на любую понравившуюся информацию можно сделать «репост», т. е. скопировать информацию с первоисточника и сохранить, либо, на стене своей личной страничке, либо, личным общением пользователю.

Учитель же иностранного языка старших классов очень легко может создать свою группу, добавив своих учеников, которые без труда могут просматривать выложенный учителем материал, комментировать его, высказывая свое мнение, активно обсуждая опубликованную информацию. В своей личной группе учитель может оценивать в онлайн режиме и оповещать о результатах своим ученикам, опубликовав их на стене. Домашнее задание учитель может выкладывать на стену своего сообщества. Если же ученику задание непонятно, он тут же может прокомментировать его или попросить о помощи преподавателя.

В качестве примера, можно привести известную группу, изучающую английский язык в социальной сети «ВКонтакте» — «*English with pleasure*». В сообществе каждый день публикуют различные идиомы, разговорные фразы, лексику по определенным темам и многое другое. Создавая отдельную группу в социальной сети «ВКонтакте», учитель иностранного языка будет иметь преи-

мущества перед традиционным уроком, тем самым объединяя учеников, стимулируя их интерес к изучению иностранного языка интересными заданиями и информацией, выложенной на стене сообщества.

Следующим социальным сервисом Web 2.0 рассмотрим Facebook в качестве средства изучения иностранного языка.

Facebook принадлежит к пятерке наиболее посещаемых вебсайтов мира. С социальной сетью Facebook можно создать профиль с фотографией и личной информацией, приглашать друзей, общаться с ними, оставлять сообщения на своей и чужой «стенах», создавать группы, в общем, все функции аналогичные социальному сервису «ВКонтакте». Для того, чтобы начать изучать иностранный язык, во-первых, необходимо зарегистрироваться и начать искать группы или же страницы, посвященные изучению выбранного языка. Во-вторых, после этого нужно читать ленту новостей страницы на иностранном языке, получая различные обучающие посты и разъяснительную информацию по лексике и грамматике. Есть возможность также задать вопрос в комментариях, общаться с людьми на изучаемом языке, тем самым, практикуя язык. Учитель иностранного языка может создать свою группу и снабжать страничку любой понравившейся информацией на иностранном языке (аналогично социальной сети «ВКонтакте», приглашая пользователей).

В качестве примера возьмем известную группу в Facebook «*English Discussion*». Практически, ежедневно в группе публикуется определенная информация в виде предложения (вопроса) с пропущенным словом и внизу предлагается, либо, два варианта ответа, либо, четыре. Ниже, в комментариях, пользователи обсуждают правильный ответ. Каждый мини-тест снабжается соответствующим изображением.

Рассмотрим несколько таких мини-тестов:

*We have visited the green town \_\_\_\_\_ year.*

1) *last*

2) *the previous year*

*Whom are you addressing \_\_\_\_\_?*

1) *at*

2) *to*

*Where did you \_\_\_\_\_ for your vacation?*

a. *Go*

b. *Gone*

c. *Goes*

d. *Went*

*She can speak \_\_\_\_\_ English. What about you?*

A. *a few*

B. *little*

C. *a little*

D. *many.*

В группе публикуются также различные иллюстрированные карточки с лексикой по определенной теме.

Учитель иностранного языка может пользоваться такими мини-тестами, собрав их по темам и использовать на



уроках. Но, создав свою группу по изучению иностранного языка, учитель может опубликовывать свою собственную полезную информацию для учеников, которую он считает наиболее эффективной для изучения иностранного языка. В такой группе есть возможность создания альбома, группового мероприятия, группового чата.

Таким образом, аналогично использованию социального сервиса «ВКонтакте», Facebook является эффективным и общедоступным средством изучения иностранного языка. Ведь, ученикам старших классов, изучающим иностранный язык, необходимо предоставлять информацию в различных интересных материалах, чтобы процесс изучения был эффективен. Творческий учитель знает, для того, чтобы стимулировать у ученика стремление изучать иностранный язык, необходимо активно привлекать социальные сети в этот процесс. На сегодняшний день мо-

лодежь проводит очень много времени в интернете, поэтому нужно правильно и умело использовать возможность изучения иностранного языка в социальных сервисах, извлекая из них как можно больше пользы.

Таким образом, сегодня современному человеку сложно обойтись без интернета, ведь глобальная сеть — это не только великолепный способ коммуникации, но и идеальный источник информации, из которой каждый может извлечь пользу в соответствии со своими интересами. Современный учитель, используя социальные сервисы при изучении иностранного языка, имеет ряд преимуществ перед традиционным уроком. Поэтому, наиболее эффективный и быстрый способ овладения иноязычной речью и письмом, как раз, достигается использованием социальных сервисов Веб 2.0, а именно — блог, Twitter, Facebook и ВКонтакте.

#### Литература:

1. Как использовать Twitter для изучения английского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.edworld.ru/245/1357.html>
2. Сагынғалиев, М.А. Блог в обучении иностранных языков // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1253/13744> (дата обращения: 08.04.2016).

## К вопросу о развитии социокультурной компетенции старших школьников на уроках иностранного языка

Рындина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Жиганова Ольга Олеговна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

Основная цель обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе — формирование у учащихся способности к взаимопониманию и толерантному отношению к представителям иной культуры. Совершенно по-новому осознается роль иностранного языка как учебного предмета. Ведь именно язык является важным средством коммуникации представителей различных культурных сообществ.

Для развития социокультурной составляющей иноязычной компетенции учащихся чтение аутентичных текстов, особенно в старших классах, играет первостепенную роль. Хотя чтение и является рецептивным видом речевой деятельности оно, тем не менее, служит базовым для формирования навыков говорения [3, с. 294].

Под термином «аутентичный текст» понимается текст, который изначально был написан не для обучения иностранному языку, а в качестве информационного или художественного материала для тех, кто уже владеет языком. Примерами аутентичных текстов могут служить англоязычные книги, журналы, газеты, интернет сайты.

Г.И. Воронина, следуя классификации Кричевской, выявляет два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами:

1. Функциональные тексты повседневного обихода, выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию: указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программы.

2. Информативные тексты, выполняющие информационную функцию, содержащие постоянно обновляющиеся сведения: статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, объявления, комментарий, репортаж и т. п. [1].

Известно, что чтение аутентичных текстов предполагает развитие беглости речи, так как в процессе чтения человек обогащает свой словарный запас специальной лексикой, фразеологизмами, совершенствует знание грамматики, что способствует расширению знаний и представлений о мире носителей языка.

Большинство учащихся хотят понимать подобные аутентичные тексты, так как это и является одной из целей

изучения языка. Однако, практика чтения таких материалов во время уроков достаточно тяжела, поскольку требует повышенного внимания и больше времени.

Одним из важных критериев отбора аутентичных текстов в обучении устному иноязычному общению является наличие проблемной ситуации. С психологической точки зрения «проблемная ситуация» в обучении — это осознание, возникающее при выполнении практического или теоретического задания, того, что ранее усвоенных знаний оказывается недостаточно, в результате чего у субъекта возникает потребность, реализующаяся в целенаправленной познавательной деятельности. То есть, с одной стороны, проблемная ситуация — это состояние психологического затруднения, которое требует поиска новых знаний и способов их получения. В то время, как с методической точки зрения, проблемная ситуация определяется нами как совокупность внешних обстоятельств — непосредственно сама задача или проблема, требующая решения. [2, с. 11–12]

Для того чтобы обеспечить самостоятельное речевое взаимодействие школьников и получить планируемый результат — умение осуществлять основные функции общения, необходимо сформировать такие свойства устной иноязычной речи как ее мотивированность, обращенность, ситуативность. Этого можно добиться, правильно моделируя само взаимодействие школьников.

Подготовительный этап работы с аутентичными текстами включает предварительную работу учителя и школьников.

Подготовка учителя предусматривает: выбор темы и постановку проблемы; отбор и повторение языковых средств; уточнение параметров ситуации; определение времени, места, количества участников; определение статусно-ролевых характеристик партнеров; определение личностных характеристик персонажей; отбор речевых намерений: запрос/представление информации, выражение собственного мнения и определение/аргументация собственной позиции; отбор аутентичных текстов: наглядные пособия, карточки; уточнение цели дискуссии и планируемого конечного результата.

Подготовка школьников заключается в поиске и отборе аутентичных печатных или визуальных материалов (анализ интернет-источников, газетных статей); в повторении речевых формул и лексико-грамматического материала по теме; обдумывании и подборе аргументов по проблеме дискуссии.

Этап проведения дискуссии. В соответствии с количеством учащихся весь класс делится на две-три подгруппы по три-четыре человека.

Для успешной реализации дискуссии существуют следующие рекомендации, предложенные Шиффлером:

1. Необходимость создания обстановки, свободной от страха перед высказыванием, включенность всех школьников в обсуждение.

2. Корректное поведение учителя, который должен быть предельно выдержанным в любой ситуации, в том числе и конфликтной.

3. Регуляция и коррекция в ходе проведения дискуссии во избежание возникновения тупиковой ситуации и агрессивной конфронтации в классе.

4. Умение показать учащимся, что учитель их ценит и уважает не только на словах, но и путем индивидуальных заданий, доверяя им самостоятельную организацию и проведение тех или иных форм дискуссии.

5. Интересно и разнообразно организовывать работу.

Этап контроля может следовать сразу после завершения дискуссии, либо на следующем уроке. Следует отметить, что если дискуссия является успешной и ученики получают чувство удовлетворения от применения своих знаний на практике, то оно может исчезнуть в случае анализа каждой ошибки на том же занятии. Психологически более подходящей работой является обмен мнениями об ее успешности, о трудностях и наиболее удачных моментах сразу же после окончания дискуссии. [4, с. 232]

Предлагаем следующий вариант работы с аутентичным текстом:

1. Цель предтекстового этапа заключается в создании ситуации и мотива общения, в формулировке коммуникативной задачи, а также в преодолении трудностей восприятия и понимания сообщения путем использования различных опор и прочих факторов, облегчающих восприятие.

«Today we are going to discuss one of the most urgent problems of our society — the problem of ecology. Listen to the dictionary entry for ecology and say what is your understanding of this word, what associations come to your mind concerning this word. «Ecology is the relationships between the air, land, water, animals, plants, etc., usually of a particular area, or the scientific study of this»

После работы с определением экологии мы рекомендуем начать дискуссию на эту тему, поощряя учащихся высказывать их мнение по любым современным проблемам экологии (например, ядерная энергия, кислотные дожди, расходование мировых ресурсов).

«And now you will read an interview with Jonathan Porrit, the Director of Friends of the Earth in the United Kingdom. Friends of the Earth is an environmental pressure group. I suppose that you'll be interested in the reason that made Jonathan Porrit be involved in such an activity and what, to his point of view, are the problems people face nowadays».

«Read the text carefully»

«An interview with Jonathon Porrit» — Interviewer — Jonathon Porrit — «Could I ask you please, how did your interest in the environment, and the need to protect it, begin? — «It really all began because I was a teacher, and teaching in an inner London comprehensive school near Shepherds Bush, and obviously a lot of the work we were doing were... was making assumptions about the shape of the future, and the world into which those children would have to go out, after theyd finished their five years schooling. And I became more and more involved in trying to think what the shape of the planet would be like after the year two thousand, and one of the big projects that we did with some of our kids was to look

more carefully at the relationship between humankind and the planet. And that got me interested in the whole subject, and I started reading much more about ecology. And then I began to realize that you can't really talk about ecology as a science, you have to consider ecology within a social and political context. And that's what drew me into Green politics. I became increasingly involved in several organizations, tried to wrap my... mind more and more around the economics of the issues, as that's really the key to it all, and eventually ended up with Friends of the Earth, as...as director». — «I see. When you look into the future, the next thirty years, a reasonably long term, you perhaps see reasons to be both optimistic and pessimistic. What changes and developments do you think we might see over the next thirty years?» — «It is very hard to predict — it has to be said — and I do feel a strange mixture of pessimism and optimism. I call myself a constructive pessimist, looking at some of the issues we face, and yet if we don't face them in a constructive way, then that pessimism merely feeds on itself, and becomes fatalism, and the world really will get into a very sorry state. But obviously, the crucial problems we face now are largely those of population, which is a problem... which is unfolding remorselessly, and will really hit us in the middle of the next century; the misuse or abuse of the world's resources, such as the clean air, clean water, and the non-renewable resources, the speed with which we were using up oil, gas, whatever else it may be; the appalling problems of poverty and famine and hunger, which what we saw last year in Ethiopia and Sudan, I'm sorry to say, is merely a very small indication of the kind of things we were going to see before now and the turn of the century; the arms build-up, which has reached really staggeringly immoral levels one thousand million dollars now being spent on arms every year, instead of being spent on the kinds of things that it ought to go on. And all of those problems, to us, which we, which we consider to be the problems of the misuse of the planet are very daunting. And they're not separate, they are all interconnected. And what I think is only just dawning on people, is that a lot of these problems do have the same roots, namely the unsustainable system that we insist upon at the moment, believing that the only way we can increase human wealth is by producing more and consuming more, even if we destroy the planet in the process. On the other side of the coin personally I think that there's another way out, the alternative were putting across to materialism — an increasing awareness of the spiritual values». — «Mr. Porrit, thank you very much» — «Thanks».

Затем учащимся предлагается просмотреть ряд вопросов по тексту, на каждый из которых они должны ответить и дать собственную субъективную оценку после прочтения.

«Answer to these questions, please». Did Jonathon Porrit become interested in the environment? Do you think he says that you can't really talk about ecology as a science, you have to consider ecology within a social and political context? Says economics is the key to it all. Do you agree? Does he call himself a constructive pessimist? Refers to 4 crucial

problems that the planet faces. Write in the chart what the problems are, and add some notes on each. — 1) Population, 2) The world's resources, 3) Poverty, famine and hunger, 4) The arms build-up. Says that these problems have the same roots, that is, the belief that the only way we can increase human wealth is by producing more and consuming more, even if we destroy the planet in the process. Do you agree? Jonathon Porrit's opinion there's a way out, the alternative humankind can put across to materialism. What is it?»;

2. На следующем этапе — текстовом — уточняются ответы на вопросы, которые вызвали наибольшее затруднение;

3. На послетекстовом этапе мы предлагаем разделить группу на две половины. Ученикам предлагается ролевая игра, в которой одна сторона будет представлять Green Peace, а вторая — директора крупной нефтяной компании. Задача первой стороны — убедить директора, что он должен закрыть предприятие, задача второй стороны — отказаться закрыть предприятие и объяснить, почему. Учащимся раздаются карточки с лексикой текста. Они должны, используя лексику, составить диалог (минимум — по 6 предложений с каждой стороны), выбрать представителя от каждой группы, кто будет представлять диалог, но остальные члены группы также могут принять участие в обсуждении.

«Now we are going to play a role game. Make two groups. Your task is to make up a kind of dialogue-discussion of 6 or more sentences between a member of Green Peace and the director of a powerful oil trust. The first group's task is to convince the director of the need to shut down the company, the second side should refuse to do it and to give the reasons for such a stand. Choose the person who will introduce the dialogue, but the other members of each group also may take part in the discussion. Use the cards with the words and expressions».

На следующем уроке для закрепления и контроля пройденного языкового материала, ученикам можно предложить заполнить пробелы в тексте с пропущенными словами и выражениями. В качестве домашнего задания можно попросить учащихся написать сочинение, используя прочитанный текст.

Чтение аутентичных текстов при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе, особенно в старших классах, играет первостепенную роль. В основе мотивации чтения лежит осознание его полезности и необходимости для расширения границ познания за счёт освоения чтения на иностранном языке. Именно поэтому необходим подбор таких аутентичных материалов, которые знакомят с реалиями страны изучаемого языка, приобщают к культурным ценностям других народов и расширяют тем самым область лингвосоциокультурной компетенции учащихся. Иногда в процессе работы с аутентичным текстом школьники не понимают значений многих слов, словосочетаний и вынуждены часто обращаться к словарю, что делает сам процесс чтения утомительным и неинтересным. Поэтому при подборе аутентичных текстов следует учиты-

вать не только возрастные особенности и интересы учащихся, важно также подобрать такую систему разнообразных упражнений, которая поможет не только усвоить новые знания, но и лучше их закрепить в устной практике.

Практика показывает, что работа над аутентичными текстами не только положительно воздействует на эмоци-

ональную сферу личности школьника, но и решает сугубо прагматические задачи: ведёт к активизации и обогащению словарного запаса учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс освоения иностранного языка за счёт подключения дополнительной мотивации.

#### Литература:

1. Воронина, Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 2.
2. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста/Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе, 1999 — № 1 — с. 11-18.
3. Рогова, Г.В. Методика преподавания английского языка на начальном этапе. — М.: Просвещение, 1998. — 294 с.
4. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для студентов педагогических вузов/Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. — М.: Просвещение, 2000. — 232 с.

## К вопросу о формировании грамматических навыков у младших школьников на уроках иностранного языка

Рындина Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Мартышова Дарья Александровна, студент

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

*Статья посвящена вопросу формирования грамматических навыков у обучающихся начальной школы с помощью использования компьютерных технологий. В статье рассматривается роль современных компьютерных средств обучения на уроках английского языка при формировании грамматических навыков. Особое внимание обращается на формы компьютерной поддержки, которые целесообразно использовать при работе с младшими школьниками в соответствии с уровнем их психического и физического развития.*

**Ключевые слова:** *навык, средство обучения, компьютерная поддержка, компьютерная презентация, электронный тренажер.*

Сегодня трудно представить современную школу без минимального набора компьютерной техники. Связано это с тем, что существующая педагогическая система преподавания нуждается в компьютеризации и информатизации основных учебных процессов. Компьютер в современном обществе служит не только мощным техническим средством обучения, но и играет роль незаменимого помощника в воспитании и развитии младших школьников. Использование ЭВМ в учебной и внеурочной деятельности школы выглядит очень естественным с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его учения, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона.

Компьютерные технологии могут применяться в образовательном процессе на самых его начальных этапах и на всех изучаемых учебных предметах, а также во время внеурочной и внеклассной работы.

Английский язык как учебный предмет вводится на втором году обучения в начальной школе. Важное место при изучении английского языка должно уделяться формированию грамматических навыков (наряду с остальными навыками), «представляющих собой автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи и на письме» [1]. Следовательно, перед учителем английского языка встает задача правильной организации учебного процесса, выбора методов и средств, наиболее эффективно способствующих формированию грамматических навыков.

Поскольку одним из ведущих средств обучения иностранному языку на сегодняшний день выступает компьютер, нами была поставлена цель выяснить, влияет ли использование компьютерных технологий на эффективность формирования грамматических навыков, а также



выяснить, какие именно компьютерные технологии и каким образом могут быть использованы для формирования этой группы навыков.

При организации урока, отборе его содержания, методов и средств необходимо учитывать возрастные особенности младших школьников, их уровень сформированности таких психических функций как память, внимание, восприятие и мышление. Следует отметить, что особенность памяти младших школьников такова, что им свойственно произвольное запоминание учебного материала, преподнесенного в игровой форме, а также, связанного с яркими наглядными пособиями. Также учащиеся начальной школы уже способны концентрировать внимание не только на тех действиях, которые представляют для них интерес, но все же, в этот период еще преобладает произвольное внимание, отличающееся небольшим объемом и малой устойчивостью. Что касается восприятия учащихся начальной школы, то оно становится более осмысленным, целенаправленным, анализирующим, также в нем выделяются такие произвольные действия, как наблюдение, рассматривание, поиск. Мышление становится конкретно-образным, но все большее значение приобретают абстрактные компоненты. Под влиянием обучения меняются соотношения между его конкретными и абстрактными компонентами [3, с. 74].

Анализ авторской программы курса английского языка М.З. Биболетовой и Н.Н. Трубаневой «Enjoy English» [2] показал, что у выпускника начальной школы должны быть сформированы грамматические навыки по следующим темам:

— Артикли (неопределенный, определенный, нулевой) в пределах наиболее распространенных случаев их употребления; существительные в единственном и множественном числе, исчисляемые и неисчисляемые существительные.

— Правильные и неправильные глаголы; глагол-связка *to be*; вспомогательный глагол *to do*; модальные глаголы *can, may, must, would*; глаголы в действительном залоге в *Present, Future, Past Simple*.

— Местоимения (личные, притяжательные, вопросительные, указательные), неопределенные местоимения *some* и *any*.

— Качественные прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степенях, в том числе и исключения.

— Количественные и порядковые числительные до 100.

— Простые предлоги места и направления (*in, on, at, into, to, from, of, with*), сочинительные союзы *and* и *but*.

— Предложения с простым глагольным сказуемым (*He speaks English.*), составным именным сказуемым (*My friend is brave.*) и составным глагольным (в том числе с модальными глаголами *can, may, must*) сказуемым (*I like to read. She can swim well*).

— Некоторые формы безличных предложений (*It is Saturday. It is sunny. It is three o'clock» It is early. It is interesting.*)

— Предложения с оборотами *there is/there are* в *Present Simple*, а также с оборотом *neither... nor...*, с конструкцией *as... as*.

— Сложносочиненные предложения с сочинительными союзами *and* и *but*,

— Сложноподчиненные предложения с *because*.

К изучению английского языка младшие школьники в основном приступают с интересом, у них изначально присутствует высокая мотивация, детям хочется услышать, как произносятся отдельные слова и предложения на изучаемом языке и самим говорить на нем. В задачу учителя входит удовлетворить желания учащихся, поддерживать и развивать интерес к языку.

Практически в каждой школе сегодня кабинеты оснащены компьютерной техникой, кабинет иностранного языка исключением не является. Обычно в классе находится один или несколько стационарных компьютера, которые учитель может использовать на уроке во время работы со всем классом, так и для индивидуальной работы с отдельными учащимися. Нами были рассмотрены возможности применения стационарного компьютера, находящегося в классе, как для формирования грамматических навыков при работе со всей аудиторией класса, так и во время индивидуальной работы.

При использовании компьютера как компьютерной технологии, способствующей формированию грамматических навыков иноязычной речи, мы можем использовать цифровые образовательные ресурсы, такие как презентации, тренажеры, видео- и аудиозаписи. Мы остановились на более подробном рассмотрении таких форм цифровых образовательных ресурсов, как компьютерная презентация и электронные тренажеры, которые могут быть использованы на уроках английского языка в начальной школе.

Компьютерная презентация достаточно широко применяется при обучении иностранным языкам. При формировании грамматических навыков у учащихся она может использоваться при фронтальной работе во время изучения нового материала или повторении материала, изученного несколькими уроками ранее.

При создании компьютерной презентации к уроку необходим правильный отбор ее содержания, который включает основные понятия, алгоритм применения грамматического правила, или может быть предложен материал для наблюдений и сравнений, даются задания, готовящие к самостоятельной формулировке правил, приводятся примеры и схемы. Также в содержание презентации могут входить упражнения по изученному грамматическому материалу, в ходе выполнения которых у школьников формируются навыки обнаружения, поиска и решения и разрешения грамматических задач. Стоит также грамотно подходить к внешнему оформлению презентации, предлагаемой учащимся, которое должно быть ярким, привлекающим внимание и доступным для понимания.

Также широко использование электронных тренажеров, которые применяются для отработки уже сформированных навыков.

рованных грамматических навыков на предыдущих уроках английского языка. В основном электронные тренажеры применяются во время индивидуальной работы с учащимися, но могут быть использованы и при работе со всеми учащимися класса, если оснащение кабинета иностранного языка позволяет это.

Нами были рассмотрены несколько сайтов, содержащих электронные тренажеры для формирования грамматических навыков у учащихся начальной школы. Укажем два из них для примера:

1. Сайт <http://cool-kid.ru/anglijskij-yazyk>. На сайте содержатся несколько электронных тренажеров по грамматическим явлениям, изучаемым в курсе начального изучения английского языка: глаголы действия, Present Simple, Past Simple, Irregular Verbs. Перед началом работы с тренажером учащимся предлагается прочитать теоретические сведения о грамматическом явлении, а затем уже приступить к выполнению заданий. В каждом тренажере представлено 18-20 заданий на отработываемый грамматический навык. Кроме того, имеется возможность выбрать тренажеры с заданиями различной степени сложности, что также может обеспечить индивидуальный подход в работе с учащимися.

2. Система <https://puzzle-english.com> представляет собой сайт для изучения английского языка, выстроен-

ного на основе игры в пазлы. Для развития грамматических навыков предлагаются короткие видеозаписи с теоретическим пояснением, а затем ученик получает задание, состоящее из пазлов — набор слов, которые нужно составить в правильном порядке. Минус данной системы состоит в том, что использование возможно только при наличии подключения к сети Интернет.

С помощью электронного тренажера учащийся сможет не только применить свои знания в процессе практической деятельности, но и увидеть свой результат. Такой образовательный ресурс может быть использован на обобщающем уроке по теме или предшествовать контрольному уроку, как для рефлексии учащихся, так и для анализа своей работы учителем.

Использование компьютерных технологий при формировании грамматических навыков является неотъемлемой частью современного обучения иностранному языку младших школьников. Особенностью образовательного процесса с использованием компьютерных технологий обучения является алгоритмизация самостоятельной деятельности младших школьников, способствующая активизации учебного процесса, большая степень интерактивности — наличие оперативной обратной связи. На основе этого возможна индивидуализация и дифференциация учебного процесса.

#### Литература:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Биболетова, М. З. Программа курса английского языка к учебно-методическому комплексу «Английский с удовольствием» («Enjoy English») для учащихся 2-9 классов общеобразовательных учреждений/М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. — Обнинск: Титул, 2006.
3. Савенков, А. И. Педагогическая психология. — М.: Юрайт, 2012. — 672 с.
4. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи. — М.: МОДЭК, МПСИ, 2014. — 244 с.

## Использование песен и ролевых игр в обучении иностранному языку

Сайфуллаева Умида Улмаскуловна, преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*Данная статья посвящается использованию песен и ролевых игр в обучении иностранному языку. Во время игры студенты находятся в постоянной «речевой готовности», внимательно слушают преподавателя и друг друга, песни в качестве учебного материала при обучении иностранному языку реализуют обучающую, образовательную и развивающую функции.*

**Ключевые слова:** поэтический текст, содержание, лингвистические особенности, исполнение (вокальные данные).

Процесс обучения иностранному языку становится интересным и творческим благодаря ролевым играм. Создается атмосфера увлеченности, и в любой вид деятельности на занятии по иностранному языку можно ввести элементы игры, что придаст ему увлекательную

форму. Ролевая игра — это речевая, игровая и учебная деятельность одновременно. При решении игровых задач речевая активность сочетается с мыслительной и эмоциональной: в игре необходимо быстро принять решение, проявить находчивость, смекалку, фантазию, сыграть

роль. Во время игры студенты находятся в постоянной «речевой готовности», внимательно слушают преподавателя и друг друга; многократное повторение образцов речи, мотивированное игровым действием, не вызывает у них утомления и скуки. В этих условиях произвольное внимание и запоминание обеспечивают хорошее усвоение языкового материала.

Игровые ситуации ценны не только тем, что мотивируют употребление изучаемого материала на каждом данном занятии, но и, главным образом, тем, что поддерживают высокую мотивацию изучения иностранного языка. Основными параметрами, определяющими характер ролевой ситуации, являются наличие единого сюжета, соответствующего избранной ситуации, и ролевых отношений между участниками общения, часто несущие конфликтный характер.

Когда обучающиеся принимают роль, они играют самих себя или какого-либо персонажа в специфической ситуации. Поэтому в ролевой игре нет зрителей, а, следовательно, есть уверенность, что общение состоится, и поведение участников будет понято правильно. Чтобы игра считалась успешной, необходимо определить правила ее проведения: — обучающемуся предлагается поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории, в реальной жизни: от встречи знакомого на улице до деловых переговоров, конференций и т. п.; — обучающемуся необходимо адаптироваться к определенной роли в подобной ситуации. В одних случаях он может играть самого себя, в других ему придется взять на себя воображаемую роль; — участникам ролевой игры необходимо вести себя максимально приближенно к реальной жизни; их поведение должно соответствовать и исполняемой ими роли; — участники игры должны концентрировать свое внимание на коммуникативном использовании единиц языка, а не на обычной практике закрепления их в речи. В проведении ролевой игры можно выделить три этапа: — подготовительный, включающий в себя введение обучающихся в ролевую ситуацию, ознакомление их с вопросами для обсуждения или проблемой, знакомство с лингвистическим наполнением игры, предварительную тренировку лексических единиц и грамматических структур.

При этом ролевые карточки могут быть оформлены по-разному. Например, одна сторона карточки дает информацию о ролевой ситуации и одинакова для всех участников игры. Обратные стороны карточек для всех участников различны, т. к. они содержат информацию о данном действующем лице и указывают возможную линию поведения. Другой вариант карточек может включать на одной стороне ролевое предписание для конкретного персонажа, а на другой — языковую подсказку. Преподаватель во время игры, как правило, принимает роль ведущего или одну из «второстепенных» ролей с тем, чтобы иметь полное право, не разрушая создавшуюся коммуникативную ситуацию, вмешаться в процесс общения, стимулировать «пассивных» участников к беседе, направить действия обучающихся в нужное русло; — за-

ключительный, предполагающий оценку преподавателем деятельности обучающихся и, возможно, дискуссию по данной или близкой проблеме.

Неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку является аудирование, применяемое уже на начальном этапе в виде заданий для фонетической зарядки, простых стихов, позже — в виде профессиональных аудиозаписей диалогов, текстов, упражнений. Особое место среди аудиоматериалов занимают песни. Они приносят в класс атмосферу праздника, учащиеся любого возраста с удовольствием открывают язык и культуру страны через песни. В песне можно выделить различные аспекты и компоненты: музыка (мелодия, аранжировка, ритм, музыкальный жанр, инструменты); слова (поэтический текст, содержание, лингвистические особенности); исполнение (вокальные данные и манера презентации песни исполнителем); видеоряд (для видеоклипов); «легенда» (история создания песни, сведения об исполнителе и об авторах музыки и слов).

Применительно к процессу обучения иностранному языку правильнее говорить не просто о песнях, а о песенных материалах. Термин «песенные материалы» более корректен при использовании песни в качестве учебного материала для овладения различными аспектами языка и видами речевой деятельности.

Песни в качестве учебного материала при обучении иностранному языку реализуют обучающую, образовательную и развивающую функции.

Песни имеют обучающую функцию, поскольку они являются средством более прочного усвоения лексического материала и расширения потенциального словаря учащихся. Они способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, в них лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В песнях часто встречаются имена собственные и реалии стран изучаемого языка, что способствует реализации образовательной функции в процессе обучения и формированию социокультурной компетенции обучаемых.

— Песни выполняют развивающую функцию, так как способствуют эстетическому воспитанию учащихся, раскрытию их творческих способностей и развитию у них музыкального слуха. Использование песенных материалов на уроке иностранного языка имеет целый ряд методических преимуществ.

1. Песенные материалы разнообразны не только по содержанию, но и с точки зрения содержащейся в них лингвистической информации. Песни представляют все речевые жанры (рассказ, описание, рассуждение), они содержат прямую и косвенную речь, они демонстрируют образцы разных функциональных стилей речи от разговорного до возвышенного.

2. Один и тот же песенный материал может применяться для достижения различных целей обучения в зависимости от выполняемых на его основе заданий, то есть песни обладают свойством комплексного многоцелевого использования.

3. В отличие от других аудиоматериалов, предполагающих максимум трехкратное прослушивание, песни, как правило, впоследствии разучиваются учащимися наизусть.

4. В качестве опоры при обучении могут использоваться различные компоненты песенных материалов (музыка, тексты, легенды). В зависимости от целей использования в процессе обучения различают следующие виды песенных материалов:

— учебные песни, специально написанные для определенного учебного комплекса, содержащие определенный лексический и грамматический материал и служащие средством его более прочного закрепления;

— аутентичный песенный материал, специально подбираемый преподавателем для определенных целей обучения и организованный в виде упражнений (например, для работы над лексикой по определенной теме или для изучения какого-либо раздела грамматики);

— аутентичный песенный материал, спонтанно выбираемый преподавателем или учащимися, не адаптированный для определенных целей обучения, но который можно использовать для создания положительного психологического фона на уроке, для развития слухо-производительных навыков и умений аудирования и для других целей обучения.

В процессе обучения песенные материалы могут использоваться на всех этапах последовательного овладения различными видами речевой деятельности: рецепция — репродукция — продукция. Соответственно можно выделить следующие виды упражнений: рецептивные, ре-

конструктивные, репродуктивные и продуктивные (творческие). Вот несколько примеров таких заданий.

— Рецептивные упражнения: поиск определенных лексических единиц при прослушивании песни или распознавание конкретных грамматических форм и конструкций в потоке речи.

— Реконструктивные упражнения: восстановление текста песни (вписывание пропущенных слов, заполнение пропусков глагольными формами, запись имен собственных, географических названий ...).

— Репродуктивные упражнения: изложение содержания или запись текста песни (отдельных слов, фраз, целого текста) по памяти.

— Творческие упражнения: написание сочинения на основе одной из фраз (по мотивам музыки, на базе «легенды»), составление диалогов либо инсценировка, написание статьи или рассказа о песни. Творческое использование аутентичных песенных материалов способствует успешному обучению фонетике, лексике, грамматике, аудированию, говорению и письменной речи. Благодаря использованию аутентичных песенных материалов, произвольно или целенаправленно, но достаточно быстро и эмоционально происходит знакомство учащихся с элементами социальной и общей культуры Франции, а также с социокультурными и лингвострановедческими особенностями стран-франкофонов. Следует учитывать также то, что песни — незаменимое средство для создания благоприятного психологического климата и эмоциональной атмосферы на уроке, для снятия напряжения и восстановления работоспособности учащихся.

#### Литература:

1. Матвеева, Н. В. Ролевая игра «Презентация фирмы (предприятия)
2. Мильруд, Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам.

## Особенности композиции художественного сборника Е. Гришковца «Боль»

Сонина Елена Владимировна, аспирант  
Северо-Кавказский федеральный университет

Евгений Гришковец отличается разнообразным поиском творческого самовыражения, пробует новые для себя формы общения с читателем и зрителем. Анализируя изданные произведения, можно отметить, что предпочтение писатель отдает небольшим по объему жанрам: два романа — «Рубашка» и «Асфальт» (также не являющиеся большими по размеру текста и охвату художественного времени), две повести — «Реки» и «А...А», сборники пьес — «Зима. Все пьесы», «Сатисфакция» и три сборника рассказов — «Планка», «Следы на мне», «Боль». Книги, имеющие общее заглавие «Год жизни...», созданы на основе

публицистических выступлений Гришковца на страницах Живого Журнала и представляют собой одновременно обработанные дневниковые записи и пример сетевой литературы как соединение художественного и документального.

Сборник рассказов «Боль» — одно из последних произведений писателя, в котором получили художественное воплощение размышления автора о «проблемах души нашего времени», о мифах, надеждах, страхах и фобиях современника Гришковца — читателя его книг.

Сборник состоит из трех произведений: одна повесть «Непойманный» и две новеллы (такое жанровое опре-



деление дает сам писатель в преамбуле к книге «Боль») «Ангина» и «Палец». Писатель работал над ним довольно долго и соединение этих произведений не является случайным. Все тексты представляют собой довольно целостный по своему эмоциональному и смысловому содержанию цикл. Следует заметить, что уже в первые свои сборники рассказов автор помещает рассказы не по хронологическому принципу, а по замыслу, центральной идее, которая находит отражение уже в заглавии, как самого сборника, так и входящих в него рассказов. Да и рассказы выстраиваются в сборнике в соответствии с этой идеей, тем самым создается в определенном смысле композиция сборника рассказов. Заметим, что речь здесь идет о своеобразии структуры всех сборников Е. Гришковца.

Сборник «Боль» представляет собой пример завершенной художественной композиции с рядом особенностей, характерных для творчества данного писателя.

Наиболее распространенным пониманием композиции в современном литературоведении является следующее: композиция — это построение литературного произведения, «состав и размещение частей в определенной значимой последовательности» [8, с. 127]. В. Е. Хализев в основе композиции видит структуру сюжета и расположение его основных элементов (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка), подчеркивая при этом, что «построение произведения является многоуровневым феноменом» [9, с. 282]. Верно составленная композиция позволяет удержать все элементы сюжета и уровни произведения в их единстве, представить каждую деталь и эпизод как части общего целого. Все части композиции произведения подчиняются цели наиболее полно раскрыть авторский замысел и содержание текста. При этом «внутренняя эмоционально-смысловая соотнесенность персонажей, событий, деталей и др. нередко оказывается более важной, чем их внешние причинно-временные связи» [5].

Сданной точки зрения интерес представляет не столько композиция построения самих произведений, входящих в состав сборника «Боль», но и общее построение всего цикла. Сборник не может являться случайным объединением разнородных произведений, это явление целое, связанное какой-либо идеей, которая развивается от одного текста к другому. При этом каждый отдельный рассказ или повесть не теряют своего собственного значения, но их суть и глубина содержания раскрывается только в контексте всего цикла.

Художественность сборника и внутренняя связь частей обуславливается конструктивным единством текстов, входящих в его состав. Именно понимание целостности и значимости всех частей позволяет определить заложенные автором морально-ценностные установки, проследить не только структуру каждого произведения, но и проанализировать композиционные начало, развитие и конец самого сборника. Расположение повести и рассказов, представленное Е. Гришковцом, неслучайно и помогает читателю найти основные ключи к пониманию замысла цикла как

целостного произведения. И. А. Есаулов в исследовании сборника Н. В. Гоголя «Миргород» акцентирует внимание на этой важной установке при изучении циклов произведений: «Нарушение этой упорядоченности приводит к распаду целого, а сама же возможность произвольных комбинаций элементов говорит об отсутствии целостности» [4, с. 4].

В сборнике «Боль» произведения объединяются на основании схожести темы, сюжета и героев. Композиция внутри произведений коррелирует с общим построением всего сборника через общие элементы, представленные на разных уровнях каждом тексте.

Основным соединяющим элементом композиции цикла является тема, заявленная в заглавии сборника. Это подчеркивает и сам автор: «...я ощущаю сборник «Боль» как цельное произведение, как художественный цикл, в котором боль как состояние и душевное, и физическое становится некой призмой, через которую человек смотрит на мир, на жизнь особым образом — так, как он прежде не смотрел» [2, с. 4]. Это становится главным связующим звеном всех трех произведений: герои переосмысливают себя и окружающий мир, переживая болевые ощущения различной глубины и сложности.

Ввиду противоречивой и сложной природы понятия концепт «боль» в лингвистическом аспекте пока изучен недостаточно. Это обусловлено в первую очередь наличием двух уровней понимания боли: как физического ощущения и как нравственного страдания, каждый из которых проявляется у людей в совершенно различных формах. В исследовании «Концептуализация боли в русском языке: типологическая перспектива» авторы подчеркивают, что, с одной стороны, боль «является универсальным объектом человеческой перцепции: любой человек хотя бы раз в жизни испытывал боль. С другой стороны, боль — индивидуальное и интроспективное ощущение, неотделимое от испытывающего его субъекта и исключающее какой-либо доступ к нему других лиц. Единственным способом верификации боли является ее вербальное описание» [1].

Понятийный слой концепта «боль» возможно выявить через обращение к энциклопедическим и толковым словарям. В энциклопедических словарях понятие «боль» трактуется в основном как физиологическое ощущение человека и реакция организма на различные внешние и внутренние воздействия («неприятное (порой нестерпимое) ощущение, возникающее при сильном раздражении (укол, удар, воспаление и т. п.) чувствительных нервных окончаний, заложенных в органах и тканях. Один из наиболее ранних симптомов некоторых заболеваний» [7, с. 156]). Толковые словари представляют два значения слова «боль», в которых отражается и физическая, и духовная природа концепта: «1. Ощущение страдания. Физическая боль. Душевная боль. 2. Приступ физического страдания. Начались боли. Боли в области печени» [6, с. 55].

Е. Гришковец в сборнике раскрывает многогранную и сложно объяснимую природу боли как нравственные и физические переживания человека, позволяющие ему

переосмыслить себя, окружающие его обстоятельства и других людей. «Боль как способ восприятия мира — не ужасный, не страшный — просто как один из способов восприятия мира» [2, с. 4].

Сборник открывается повестью «Непойманный», в которой действующий герой Вадим переживает нравственные страдания. Отсутствие необходимой суммы денег вынуждают его отказаться от успешного и привычного образа делового человека, искать сложные пути выхода из кризисной ситуации в бизнесе. Он испытывает болезненные эмоции, понимая необходимость продать любимое дело жизни, смирить свою гордость и чувство самоуважения, прося в долг у более успешного друга или на переговорах с дерзкими покупателями. Создавая рядом контрастный образ Бориса, автор показывает читателю другую сторону нравственных переживаний, зеркально отражающих боль главного героя. Вадим страдает от отсутствия денежных средств, но при этом в семье у него все благополучно: две прекрасные дочери и понимающая жена («Вадим был уверен, что ему невероятно с женой повезло, и многие его друзья часто говорили, что завидуют ему. Вадим не верил, но гордился» [2, с. 118]). Борис представляет полную противоположность: большой успех в делах и весомое богатство принесли ему сложные отношения с женой и единственным сыном («Я все Митины проблемы, конечно, деньгами быстро закрою. Но его взгляд этот, его враньё — это чем закрыть? Как все зыбко и как глупо верить в силу денег...» [2, с. 106]). Большие терзания герой повести испытывает, осознавая, что поступил подло (кража денег у своего друга), поддавшись мимолетной слабости. Автор детально показывает, как эта боль усиливается у Вадима с пониманием, что он сам находится вне подозрений и наказание понес кто-то другой. Но вовремя признаться в совершенном проступке и взять ответственность на себя Вадим так и не смог. В конце повести и Вадим, и Борис остаются каждый со своей болью, которую невозможно искупить никакой денежной суммой. В одном из интервью Е. Гришковец признается, что считает повесть «Непойманный» самым трагическим своим произведением на этот момент, текст является «не характерным для автора, которого критики зачастую обвиняют в позитивизме и лакировке действительности» [3].

Рассказ «Ангина», расположенный вторым в сборнике, рассказывает читателю о переживаниях человека, который заболевает во время возвращения из дальней командировки. Ощущение боли переходит из сферы нравственных мучений первой повести в область физических ощущений, читатель смещается на более «низкий уровень» переживаний. Автор описывает процесс проникновения болезни в организм, при этом герой рассказа Андрей испытывает боль не только от вируса, но и от понимания предстоящих сложностей и вынужденных пропусках на работе. «Он вжался в кресло, скукожился, крепко сжав зубы, и страшно сердился на болезнь, которая отнимет у него много сил и как минимум несколько грядущих дней» [2, с. 199]. Боль заставляет героя смотреть на все вокруг через

призму негатива и раздражения: злят нерасторопные стюардессы, «банк, у которого слишком много филиалов, необъятные размеры родной страны», особенно раздражает бодрая и смешливая соседка — все окружающее воспринимается как чужое и враждебное. Однако болезнь вызывает в герое несколько важных воспоминаний и размышлений, позволяющих отвлечься от постоянной игры в успешного столичного работника. Андрей осмысляет собственную потребность в уюте и чувстве безопасности: «Он понял, что у него никогда в жизни не было плеча, который можно было бы назвать настоящим — теплого, клетчатого, уютного»; «Детский плач Андрея раздражал, а тут наоборот... этот плач сообщил всему сонному воздуху в летящем сквозь студеное черное небо самолете что-то безопасное, домашнее и житейское»; «Ему остро захотелось домой, к маме, которая, конечно, лучше всех знает, как надо его лечить» [2, с. 210-212]. Возвращается из командировки не только блестящий сотрудник крупного банка, но уже «смиранный житель столицы» — так герой называет себя, повторяя случайно прочитанную фразу.

Третий и заключительный рассказ «Палец» представляет собой очень простой по сюжету и повествованию текст: дверью машины Виталию прищемили палец на пикнике и на протяжении всего произведения он переживает эти болевые ощущения. Боль, которую испытывает герой, выражается только физически, она не связана с моральными страданиями. Последний рассказ в этом противопоставляется первой повести, где героев терзали исключительно нравственные мучения. Физическая боль описывается автором настолько точно и образно, что читатель словно начинает чувствовать схожие ощущения и покалывания на своих пальцах — невольно возникает желание поскорее дочитать рассказ, чтобы боль отпустила героя. Но именно это болезненное ощущение становится стимулом к первому и самому важному осознанию героя: Виталий, городской житель, привыкший к уровню комфорта и пакезированной молоку, неожиданно понимает сложность окружающего мира, который открывается ему в своем масштабе, гармонии и красоте, и самого себя в этом мире.

Композиция сборника позволяет заглянуть читателю через различную степень боли в самую глубину человека или самого себя. Автор строит описание болевых ощущений и мыслей героев и связывает их между собой в некоем «обратном» представлении: сложные и запутанные нравственные страдания помогают герою лучше понять свои же эмоции и поступки, а физическая боль от ушибленного пальца способствуют философскому осмыслению мира и смене всего мировоззрения героя. Это ярко выражается в развязке последнего рассказа, которая становится развязкой и завершением всей композиции сборника: «Он вдруг впервые жизни мощно понял, как хрупка жизнь... Ему даже имя свое показалось нелепым. Нелепостью открылся сам факт существования имени... Он понял, что жизнь будет труднее, чем он думал и планировал... Однако ему не было страшно» [2, с. 294-296]. Эта мысль

становится ключевой и завершающей в развитии авторского осмысления боли как одного из способов воспринимать мир.

Единство композиции сборника также поддерживается некоторыми элементами, которые являются характерными для всего творчества Е. Гришковца и позволяют в определённой мере говорить о формировании целостности не только внутри самого цикла, но и соединении текстов с другими произведениями писателя. В первую очередь единство повести и рассказов подчеркивается образами действующих героев: все они являются типичными представителями современного мира — тип, который действует практически во всех произведениях Е. Гришковца. Ни Вадиму, ни Андрею, ни Виталию не свойственны особенные таланты и способности, они не являются выдающимися или особенно чувствующими. Автор не стремится наделить их уникальностью или индивидуальностью, герои очень похожи в своих размышлениях, разговорах и поступках. В связи с этим читатель не чувствует резкой перемены в сборнике между окончанием одного произведения и началом другого, эта схожесть главных героев позволяет сформировать единство всех текстов и сблизить сборник с предыдущими произведениями Е. Гришковца.

Еще одной значимой деталью, позволяющей сделать композиции частей сборника похожими друг на друга и сформировать общее ощущение единой композиции цикла — прием ретардации, который является характерным для всего творчества автора. Е. Гришковец замедляет действие в каждом рассказе отдельными размышлениями и сторонними эпизодами: прогулка Вадима с размышлениями о зависти к прохожим и его воспоми-

нания о молодости, чтение Андрея про путешественника Фукакусу, очень долгое вступление с рассказом о детстве и юности Виталия и многое другое. Это позволяет значительно расширить повествование и дать детальное описание характера и прошлого опыта персонажа. Е. Гришковец часто использует подробные описания героев, их размышлений и воспоминаний, что позволяет ему подчеркнуть и донести до читателя главную мысль: в центре внимания автора сам человек, а не захватывающие сюжеты.

Таким образом, композиция сборника «Боль» является целостной и завершённой, каждый элемент которой направлен на раскрытие глубокого содержания цикла. Композиционная целостность цикла позволяет проследить переживания человека и смену его ощущения мира через нравственные муки и понимание себя в первой повести к осознанию масштабности мира через физическое страдание, описанное в последнем рассказе. Восприятие всех частей сборника именно в такой последовательности помогает читателю понять боль как способ осмысления окружающего, о чем говорил и сам автор в предисловии к тексту. Ряд характерных особенностей, которые прослеживаются во всех частях сборника, позволяют сформировать интересное повествование, которое соответствует общей стилистике писателя (выбор темы, тип героев, внимание к деталям и внутреннему миру персонажей) и отличает его творчество в современном литературном процессе от других авторов. Сборник «Боль» представляет собой продолжение творческого пути Е. Гришковца и новую степень выражения мировоззрения автора, которым он делится с читателями и зрителями во всех своих произведениях.

#### Литература:

1. Бонч-Осмоловская, А. А. и др. Концептуализация боли в русском языке: типологическая перспектива // Международная конференция по компьютерной лингвистике «Диалог». URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2007/materials/html/12.htm> (дата обращения: 30.01.2016).
2. Гришковец, Е. В. Боль. Повесть и два рассказа — М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2014. — 304 с.
3. Гришковец, Е. В. Интервью на презентации сборника «Боль», 5.04.2014, электронный ресурс: <http://www.km.ru/>.
4. Есаулов, И. А. Спектр адекватности в истолковании литературного произведения. Миргород Н. В. Гоголя — М.: Изд-во РГГУ, 1997. — 102 с.
5. Лингвокультурологический тезаурус «Гуманитарная Россия», филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: <http://www.philol.msu.ru/~tezaurus/>.
6. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений — 4-е изд. — М.: 1999. — 944 с.
7. Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1982. — 1600 с.
8. Федотов, О. И. Основы теории литературы: уч. пособие для студентов вузов: в 2ч./О. И. Федотов — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1: Литературное творчество и литературное произведение. — 272 с.
9. Хализев, В. Е. Теория литературы: уч. для студ. вузов. 2-е изд./В. Е. Хализев. — М.: Высшая школа, 2000. — 398 с.

## Самоконтроль как компонент речевой деятельности

Султонова Мухаббат Шамсиевна, старший преподаватель  
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

*В данной статье речь идёт о некоторых особенностях самоконтроля в обучении иностранного языка. Самоконтроль в учебном процессе по иностранному языку играет важную обучающую, воспитывающую и контролирующую роль, являясь органической частью этого процесса.*

**Ключевые слова:** самоконтроль, речевая деятельность, ошибка, слова, фраза, уровень, языковой материал, звук, предложения, самоисправление, контроль.

Раскрывая понятие самоконтроля в процессе обучения, следует отметить, что самоисправление ошибочных действий предполагает наличие образца, с которым сравнивается производимое действие. Этот образец может быть вне системы самого производящего действия, например, натура для рисунка, написанные буквы для орфографического упражнения или произнесенные звуки для имитации. В этих случаях мы имеем дело с внешним образцом, значение которого огромно для создания внутренней модели действия, или его внутренней программы, находящейся внутри системы. В процессе обучения речи на иностранном языке формирование внутренней программы, схемы речевого действия, является одной из основных задач обучения.

Выработка такой программы основывается на внешнем образце, который либо наглядно, либо умозрительно предъявляется учащимся. Так, когда на уроке иностранного языка преподаватель произносит звук, слово или фразу и при этом просит учащихся повторить за ним, он тем самым заставляет «подравнивать» их произношение под внешний образец, постепенно формируя их собственную программу действия. Учащиеся учатся произносить звук, слова, объединять слова в предложения, руководствуясь теми образцами, правилами, которые дает преподаватель.

Контроль обладает исключительными возможностями в развитии учащихся. В процессе контроля развиваются речь, память, внимание, воображение, воля и мышление учащихся. Контроль оказывает большое влияние на развитие и проявление таких качеств личности, как способность, склонности, интересы, потребности. Контроль ориентирует учащихся в их затруднениях и достижениях. Выделяя проблемы, ошибки и недочёты, он указывает им направления и положения сил по совершенствованию знаний и умений. Контроль помогает учащимся лучше узнать самого себя, оценить свои знания и возможности.

Но наступает такой период в обучении, когда преподавателю не нужно каждый раз восстанавливать внешний образец — учащиеся сами могут воспроизвести требуемое действие. Существует несколько уровней формирования самоконтроля, который проявляется на материале исправления ошибок.

Первый уровень — формирования речевого навыка и, следовательно, первый уровень самоконтроля, с

точки зрения исправления ошибок, характеризуется тщательным корригирующим и своевременным контролем со стороны преподавателя. Учащиеся самостоятельно на ошибку не реагируют, отсутствует самоконтроль как механизм сличения.

Второй уровень — определяется тем, что учащиеся, допустивший ошибку, самостоятельно ее не исправляет, по при указании преподавателя делает это достаточно быстро. Самоконтроль полностью не сформирован, хотя все компоненты, необходимые для его формирования, отработаны.

На следующем уровне внешний контроль уступает место самоконтролю. Учащийся уже самостоятельно реагирует на допущенную ошибку, но с некоторым опозданием. Исправление ошибки происходит без внешнего воздействия, но с некоторым временным отставанием. Самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован. Роль преподавателя на этом этапе состоит в создании наилучших условий для функционирования самоконтроля.

Четвертый, и самый последний, уровень характеризуется следующими признаками:

— учащийся исправляет ошибку в момент её возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочное действие, т. е. происходит текущее сличение:

— исправление ошибки говорящим — самостоятельное, текущее, мгновение;

— самоконтроль сформирован и действие его автоматизировано.

Существует определенная связь между характером самого языкового материала и явлением самоконтроля. Под исправление попадают главным образом ошибки на согласование времен, на неправильные формы глаголов, на неправильное употребление слов и идиом, неправильное употребление предлогов и др..

Наряду с определением характера ошибки немаловажную роль играет способ исправления ошибки преподавателем. Можно выделить те приемы, которыми пользуется преподаватель, сигнализируя учащимся об ошибках в их речи на иностранном языке. По форме сигнал может быть:

- простым (постукивание, мимика);
- вербальным указанием на ошибку;
- указанием места ошибки в предложении;



— исправлением, часто сопровождающимся объяснением.

Самоконтроль в учебном процессе по иностранному языку играет важную обучающую, воспитывающую и контролирующую роль, являясь органической частью этого процесса.

Чем выше самоконтроль, тем более свернутый характер носит сигнал об ошибочности речевого действия. Роль коррекции со стороны преподавателя при обучении правильной речи на иностранном языке огромна, но важно так организовать контроль за речью учащегося, чтобы он не подменял собой самоконтроль, а создавал все условия для формирования последнего. От развернутого внешнего контроля следует постепенно переходить к контролю свернутому, носящему пусковой характер, т. е. приводящему в действие самоконтроль учащегося.

Самоконтроль за умениями и навыками учащихся является средством управления учебным процессом, т. к. позволяет выявить недостатки и внести необходимые коррективы в организацию и планирование. Самоконтроль дает возможность оказать помощь отстающим посредством индивидуальной работы и тем самым обеспечить успешность и стабильность работы всей группы учащихся.

Преподаватель должен научиться прогнозировать трудности, которые могут возникнуть у обучаемых. Основываясь при этом на своем опыте и на наблюдениях, которые позволяют ему отметить моменты, наиболее часто вызывающие затруднения у и учащиеся и ведущие к ошибочным действиям. Что касается определения степени сложности языковой или речевой единицы, то преподаватель должен научиться «препарировать» единицу, разлагать ее на действие, ее составляющие, тем самым облегчить ее усвоение.

Предположим, что учащиеся должны усвоить для употребления в речи фразу: **Ich interessiere mich für Musik.**

Литература:

1. Слободчикова, В. А. Контроль в обучении иностранному языку в средней школе. — М.: 1986.
2. Брейгина, М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку. ИЯШ — 2000 № 1.
3. Салистра, И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. — М., «Высшая школа» 1989.
4. Е. А. Кукушкина. Deutsche Grammatik in Übungen und Kommentaren. Aufbaukurs. Саранск 2010.

Допустим, что компоненты этого предложения не значимы студентам. Студенты должны совершать следующие действия:

- познакомиться со смысловым глаголом **interessiere**;
- усвоить парадигму спряжения глагола **interessiere**;
- сочетать слово **ich** с прилагательным местоимением **mich**;
- выбрать из парадигмы глагола **interessieren** соответствующую форму (1-е л. ед. ч.);
- присоединить глагол к сочетанию **interessiere mich für.....**;
- усвоить слово **Musik**, его род, число;
- присоединить существительные к уже составленным компонентам фразы;
- произнести всю фразу во внутренней речи и озвучить ее.

Данный пример позволяет сделать вывод о том, что для того, чтобы каждое действие было усвоено до оптимального уровня, т. е. чтобы механизм самоконтроля был сформирован и задействован, необходимо в процессе усвоения провести основательную тренировку.

Мы пришли к выводу, что самоконтроль как внутренний механизм формируется с помощью учителя, регулирует овладение внешней речевой деятельностью, является средством управления учебным процессом, позволяет выявить недостатки и внести необходимые коррективы, обеспечивает обратную связь между учителем и учащимся при обучении иностранному языку. Из выше указанного можно сделать вывод, что организованный на уроке самоконтроль по процессу приводит к концентрации внимания всех учащихся, формирует в практической деятельности каждого учащегося умение рассуждать, дает возможность слабым учащимся лучше разобраться в изучаемом материале, что почти исключает ошибки и тем самым создает ситуацию успеха каждому обучающему.

## Формирование английской нации и единого английского языка при Елизавете I

Долгашова Алёна Юрьевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

Английская нация является одной из наций, которая формировалась достаточно долгое время. На формирование уникальной культуры, традиций, уклада жизни повлияли различные процессы как внутренние (переселение народов, миграция, политические процессы), так и

внешние (процесс эмиграции, объединение территорий). Особенно данные процессы повлияли на развитие языковых процессов. Это не укрылось от внимания многих писателей и литературоведов. [3, с. 16-18] Английский язык представляет собой огромную языковую си-

стему, которая была первоначально представлена различными диалектами и наречиями. На сегодняшний день английский язык является одним из самых востребованных языков на мировой политической и международной арене. Формирование английского языка как и всей английской нации в целом представляет собой достаточно сложный процесс. В каждую историческую эпоху условия и причины изменения в процессах формирования английской нации и единого английского языка были различны. Одной из исторических эпох, в которой динамика изменений и формирований английской нации и английского языка была наиболее активной, являлась эпоха правления английской королевы Елизаветы I Тюдор.

Елизавета I Тюдор правила достаточно долго для своего времени (1558–1603). Правление Елизаветы I Тюдор является одним из самых значимых периодов развития в истории Великобритании. Страна была готова принять нового монарха, поскольку правление сестры Елизаветы, Марии I Тюдор было беспокойным, особенно в вопросах религии. Протестанты сжигались на кострах, за что Мария I Тюдор получила прозвище «Кровавая Мэри». Елизавете предстояло вернуть доверие своих подданных. Публицист Борис Тененбаум пишет о событиях того времени так: «На неё (Елизавету) возлагались горячие упования протестантов, на неё же с огромным подозрением взирали сторонники усопшей королевы Марии — и она немедленно проявила себя монархом осторожным и не склонным к резким движениям» [4, с. 448].

Во время правления Елизаветы I Тюдор произошло множество событий, которые вошли не только в историю страны, но и в мировую историческую хронику. Внутри страны произошли изменения: окончательно сформировалась национальная английская церковь, были разработаны основные положения и правила проведения церковных служб, главой церкви становился английский монарх. Елизавете I, благодаря своей политической выдержке и осторожности в государственных делах, удалось объединить страну, которая, к началу правления нового монарха была расколота на два лагеря: католиков и протестантов. Елизавета (которая по вероисповеданию была протестанткой) не преследовала католиков, вероисповедание было вопросом сугубо индивидуальным. Подобный шаг в некотором роде объединил страну.

Что касается внешней политики, то за время правления Елизаветы I, Англия стала одной из самых влиятельных стран на мировой арене. Отношения с Шотландией, Францией и Испанией были достаточно напряженными, но Елизавете удалось сохранить относительный мир, открытых противостояний удалось избежать. Только в 1588 английские и испанские суда сошлись в морском сражении, в котором флот Испании, «Непобедимая Армада», была уничтожена.

В целом, правление Елизаветы I Тюдор было спокойным, развитие страны для XVI в. было достаточно результативным, во многих сферах Англия стала лидером,

правление Елизаветы I Тюдор было названо «золотым веком Англии».

Одним из самых значимых процессов, которые произошли во время правления Елизаветы I Тюдор, стало формирование английской нации и единого английского языка. История английской нации достаточно интересна: процессы формирования из древних народов, процессы интеграции стали неотъемлемой частью истории английской нации. В XVI в. английская нация стала единым народом, поскольку началось активное развитие демографических и социальных процессов. Развитие многих промышленных предприятий, строительство новых городов и фабрик, мануфактур, привело к тому, что многие жители сельской местности переезжали в города для трудоустройства. Привлечение специалистов из других стран позволило сделать Англию достаточно населённой страной, что в последствии дало ей статус многонациональной. Географические открытия позволили Англии не только заложить «первый камень» колониальной империи, но и расширить сферы своего влияния в странах Америки и восточной Азии. Данные процессы привели к значительному изменению качественного состава и норм английского языка.

Английский язык, также как и английская нация имеет интересную историю развития, влияние на которую оказали политические изменения в стране, культура, религиозные перевороты. Английский язык — это сложная языковая система, на которую оказали своё влияние кельтские, германские, французские языки. Влияние французского языка было наиболее заметным, однако, в XIV в. английский язык стал более популярным, но был уже видоизменён. Особое место занимали различные местные диалекты, на которых говорило население южных, восточных и северных народов. Перевод английского языка в статус национального более централизовал его, а диалекты были переведены в статус устных наречий.

Во время правления Елизаветы I Тюдор английский язык обогатился благодаря словам, которые пришли из других языков. Приток специалистов из-за рубежа остался незамеченным как в демографическом, так и в языковом аспекте. Обогащение лексикона — это естественный процесс, который произошёл в момент притока зарубежных специалистов. Так же одним из значимых языковых процессов, которые произошли в XVI в., стало оформление так называемого «лондонского диалекта». Лондонский диалект или по-другому «кокни», применялся первоначально для обозначения городского жителя, однако со временем «кокни» превратился в название диалекта, который оформился в XVI в. Выделяется несколько основных особенностей носителей данного вида диалекта: невнятное произношение «s» после сочетания «st», транскрипционное произношение [w] вместо [v] и обратное произношение, звук [h] не произносится после [w] и не произношение [h] где он должен быть и наоборот. Например, произношение «not «alf» вместо «nothalf». Так же примером лондонского диалекта может служить произношение звука [ ] как [f]

(например, «faas»nd» вместо «thousand») и [ð] как (v) (например, «boveg» вместо «bother»). Рифмованный сленг является одной из лексических составляющих данного лондонского диалекта. Примером рифмованного диалекта являются следующие слова и словосочетания, например, «feet» — «plates of meat», вместо «head» — «loaf of bread»; иногда такие словосочетания могут сокращаться, образуя при этом новое слово: «loaf» вместо «loaf of bread» [1, с. 562-563].

Все языковые процессы не могли не влиять на культуру языка. Время правления Елизаветы I Тюдор — время развития культуры, в том числе и драматического театра, который был представлен крупнейшим драматургом XVI в. Уильямом Шекспиром.

Уильям Шекспир, наряду с такими писателями как Эдмунд Спенсер, Кристофер Марло, Филип Синди, создавали абсолютно новый литературный английский язык. Благодаря влиянию иностранных слов, речевых оборотов разговорный и литературный английский язык становился более универсальным и интересным. Благодаря писателям и драматургам того времени английский язык стал более поэтическим, лёгким, что прослеживается в произведениях указанных авторов, так же язык оказал влияние и на политическую систему, культуру страны, экономику, стал богаче.

Отличительной чертой творчества Уильяма Шекспира является то, что создавая свои произведения, драматург использовал не только узкие и профессиональные термины, но и слова, используемые в простонародных речевых оборотах, поскольку в театр приходили не только богатые аристократы, но и простолюдины, диалоги героев должны были быть понятны каждому зрителю [2, с. 288].

Благодаря Уильяму Шекспиру, английский язык, обогатился различными существительными, которые появи-

лись благодаря синтезу слов, с добавлением суффиксов, приставок. Ярким примером тому являются слова, которые используются в современном лексиконе очень широко. К таким словам можно отнести: «addiction» (зависимость), «belongings» (собственность, принадлежность) и др.

Если сравнить ранние тексты английских писателей, то можно сделать вывод о том, что многие писатели использовали «узкие» понятия, что придавало текстам излишнюю сухость. Уильям Шекспир проводил языковые эксперименты, благодаря которым словосочетания стали более мягче, поэтичнее. Примером тому может служить словосочетание «a heaven-kissing hill» (пер. «небоцелующая гора»). По этимологии данное словосочетание звучит более поэтично, чем «a hill kissing heaven» (пер. гора, целующая, небо). До Шекспира существовали слова, имевшие уменьшительный суффикс «let», что в дальнейшем сыграло роль при создании многих уменьшительно-ласкательных слов, например слова «smilet» (пер. «улыбочка»).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в годы правления королевы Елизаветы I Тюдор английская нация и английский язык находились в процессе своего развития и окончательного формирования. Благодаря различным внутренним и внешним политическим процессам, английская нация и английский язык развивались, трансформировались и обретали черты, которые остались и в современном английском обществе и английском языке. Благодаря великим драматургам, одним из которых является Уильям Шекспир, английский литературный язык стал богаче, многие слова дополнили не только литературный, но и разговорный язык, что делает современный английский язык одним из самых популярных и изучаемых языков в мире.

#### Литература:

1. Афонасьева, И. В. Становление и особенности английского диалекта // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — с. 562-563.
2. Гуревич, П. С. Культурология: Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002-288 с. 203
3. Набилкина, Л. Н., Кубанёв Н. А. Лондон в изображении Ильи Эренбурга. Актуальные задачи современной науки и образования: теоретические и прикладные аспекты. 2015. с. 16-18.
4. Тененбаун, Б., «Тюдоры. Золотой век»/ — М.: Яуза: Эксмо, 2012. — 448 с.

## The analysis of main characters of the novel «Memories of midnight» by Sidney Sheldon

Khaydarova Nigina Ganiyevna, teacher  
Bukhara engineering-technological institute, Uzbekistan

Хайдарова Нигина Ганиевна, преподаватель  
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Sidney Sheldon is one of the representatives of modern American literature. His works are very interesting and attract the readers. The theme of Sidney Sheldon's works is broad, and there are a lot of problems that must be studied in them. According to their positive and negative features I attempted to analyze and qualify the main characters of his novel «Memories of midnight». The main characters are Catherine Alexandre and Constantin Demiris. Catherine is a dynamic character. As we said before dynamic character is changeable. At the beginning Catherine was so weak, coward but she tried and found her way. She became strong hard — working and business executive woman. At the end of the novel we can see her the image of the woman with noble features. She was polite, shy, sensitive, always ready for help but a little bit fearful. At the beginning of the novel she was described as helpless, timid. She lost her memory that is why she asked many questions from everybody about herself. We can know about it from the conversation of Catherine with Sister Theresa the elderly and frail Mother Superior in the convent.

«Do you know who I am?»

«No, my child,» Sister Theresa said.

«How did I get to this place?»

«At the foot of these mountains is a village called Ioanina. You were in a small boat in the lake during a storm last year. The boat sank, but by the grace of God, two of our sisters saw you and rescued you. They brought you here.»

«But... where did I come from before that?»

«I'm sorry, child. I do not know.»

She could not be satisfied with that. «Hasn't anyone inquired about me? Hasn't anyone tried to find me?»

Sister Theresa shook her head. «No one.» «(Chapter 1, page 6)

She was fearful because of her terrible dreams. Catherine woke up screaming every night from the same dream. In her dreams she always saw a man and a woman who were drowning her. She woke up each time, panicky. Sometimes she considered herself as an unnecessary person. Because no one was interested in her and tried to find her.

I'm lost, she thought, and no one cares. Why?

Have I done something evil? Who am I? Who am I? Who am I? (Chapter 1, page 7)

Our heroine was anonymous, a stranger living among strangers. In her opinion there was no one to help her. But although she lost her memory or she was screaming every

night but she had a strong will. Because she tried to find herself.

*There was no more peace for her after that. These were not mere dreams. They were pieces of her life, her past. I must find out who I was. Who I am. And unexpectedly, in the middle of the night, without warning, a name was dredged up out of her subconscious. Catherine.*

*My name is Catherine Alexander. (Chapter 1, page 8)*

Catherine was helpless. She wanted to tell about her feelings to someone. She was a shy and candid woman. For knowing herself she believed even to a strange person. She was like a sinking human, and she tried to hold on to any bush to survive that abyss in her mind. But sometimes it resulted in failure and mistake. But she had to find out about her personality, she had to find out about her past. For example the meeting with one man put her in bad situation. The aim of that man was not good but Catherine did not notice it at once and it seemed to Catherine that he knew her. But at the end of their conversation Catherine realized that he was just flirting with her.

*Catherine turned and fled, running down the street. She turned a corner and slowed down, her eyes filled with tears of humiliation. (Chapter 3, page 37)*

She was very thoughtful and she decided very strongly for her future.

We must tell another feature of her character, that if she started her work no one could distract her. She did everything right and on time. It was one of her good traits. For example: when she was out of Northwestern University and went from Chicago to Washington DC for her first job, her roommate noted her about one job. Though she had a little chance, she went there. She waited at the reception office and the director came to his receptionist, saying that he needed a copy of magazine «LIFE». The issue that came out three or four weeks ago. It had a picture of Stalin on the cover. It struck to Catherine that the old magazines would be only in Barber shops and dentists' offices. Using her mind she found it and it shows us how bright she was.

*Sally tells me that you came up with the Life magazine.»*

«Yes, sir.»

*I assume you didn't just happen to have a three-week-old issue in your purse.»*

«No, sir.»

*How did you find it so quickly?»*

*I went down to the barber shop. Barber shops and dentists' offices always have old issues lying around.»*



«Are you that bright about everything?»

«No, sir.»

«We»ll find out,» William Fraser said. She was hired. (Chapter 5, page 65)

That»s why her director believed in her and handed all his work to her. Catherine managed all his works. During her job she showed her activities, good sides and she was the most industrious worker among other members. One day MGM studio came to their office, William Fraser left all his works to Catherine. Catherine managed office during his trip to London.

Demiris was also so kind to her. She felt gratitude towards Demiris for giving her work, flat everything for living in a good condition. And she promised herself that she would justify all his expectations and repay his kindness with her work.

I»ll work hard. I don»t want to let him down. He»s been so wonderful. (Chapter 5, page 73)

But a wonderful or extraordinary events could excite her. When she was acquainted with the members of the office, Evelyn introduced her with Wim Vandeen. He was genius and brilliant with mathematics. When Evelyn told Catherine»s name he remembered all women in the past named Caterine. He told them one by one and Catherine shocked from his answer

Catherine was listening, stunned. «That»s... that»s very interesting, she managed.

Wim Vandeen looked away.

Evelyn said, Wim is shy when he meets people.

Shy? Catherine thought. The man is weird. And he»s a genius? What kind of job is this going to be? (Chapter 5, page 76)

Catherine was a kind hearted woman. When she came to the office she was surprised at Wim»s mind. But Wim was very lonely and Catherine wanted to help him. Catherine had never met anyone like him. She became friend with him. According to the Evelyn»s words before Catherine, noone became friend with Wim. And she always thought about his life how to help him.

Catherine liked the people she was working with, but Wim became special to her. He was brilliant beyond her comprehension, and at the same time, he seemed withdrawn and lonely.

Catherine said to Evelyn one day: «Isn»t there some chance that Wim might lead a normal life? Fall in love and get married?» (Chapter 5, page 82)

Sometimes she thought about herself. Though it was terrible anyway she thanks to God that she was alive. Even she was alone but she tried to live. She didn»t like to think about her terrible past.

Catherine was living in a world full of strangers, watching the happiness of other couples, hearing the echo of the laughter of lovers. But she refused to feel sorry for herself. I»m not the only woman in the world who»s alone. I»m alive! I»m alive! (Chapter 9, page 155)

Our heroine was romantic. She loved Kirk Reynold and she always thought about him but she was afraid sometimes.

When she was with Larry she was very happy but unfortunately their love story ended with death. That»s why Catherine worried about her future with Kirk Reynolds. However she was happy her past always pursued her. Catherine thought if Kirk knew about her past he would break up their relationship.

Catherine was seeing Kirk Reynolds regularly, and she found herself drawn to him more and more. He was not handsome, but he was certainly attractive. I learned my lesson about handsome with Larry, Catherine thought wryly. The old expression is true: Handsome is as handsome does. Kirk Reynolds was thoughtful and reliable. He»s someone I can count on, Catherine thought. I don»t feel any great burning spark, but I probably never will again. Larry took care of that. I»m mature enough now to settle for a mah I respect, who respects me as a companion, someone with whom I can share a nice, sane life without being worried about being thrown off mountain tops, or being buried in dark caves. (Chapter 14, page 220)

Catherine was courageous in the life. Sometimes she lost something during her life or she was in difficult position but she never stopped. She tried again and again. And at the end certainly she found her way. In the following example she learns how to ski. She keeps trying in spite of failures. Through this example her strong will is revealed to the reader.

«You doing fine. Now we»re going down the slope. Bend your knees. Get your balance. There you go!» She fell.

«Once more. You»re doing fine.»

She fell again. And again. And suddenly, she found her sense of balance. And it was as though she had wings. She sailed down the slope, and it was exhilarating. It was almost like flying. (Chapter 15, page 238)

Sometimes Catherine blamed herself. After the death of Kirk Reynold»s she thought that she was guilty for this. Thinking despairingly she remembered that all the people around her died. She thought that she destroyed everyone who near her.

Catherine was in a state of shock. She sat on the couch in her hotel room, listening to Lieutenant Hans Bergman, head of the ski patrol, tell her that Kirk Reynolds was dead. The sound of Bergman»s voice flowed over Catherine in waves, but she was not listening to the words. She was too numbed by the horror of what had happened. Larry»s dead, and now Kirk. And there were the others: Noelle, Napoleon Chotas, Frederick Stavros. It was an unending nightmare.

Catherine thought. But in the end, would it really have mattered? What did anything matter? I»m under some kind of curse. (Chapter 17, page 267)

She had many problems. But she didn»t want to say it to somebody. She thought that if she told about her problem they would laugh. That»s why she didn»t want to tell about her problems. For example Evelyn told her about one psychologist she didn»t want to met with him. When she went to the office of Dr Hamilton she quarreled with him. But she realized that she needed someone to share her feelings with.

She was trying to put him at ease, and was not succeeding.

«There's nothing to be frightened of.»

«No, ma'am.»

*Catherine sat there studying him, wondering what terrible things had been done to him to make him so fearful. She decided she was going to have to try to learn more about his past.*

*«Atanas, if anyone here gives you any trouble, or is mean to you, I want you to come to me. Do you understand?»*

*He swallowed. «Yes, ma'am.» (Chapter 19, page 288)*

At the end of the novel Catherine is described as a strong woman. Atanas was sent to kill her and he bound her in the

chair and he raised the basement. When it reached in 400 degree it was to explode. But Catherine tried very hard. One foot touched the bottle and she hooked the neck of the bottle on the rope that bound her ankles. Slowly, she inched the bottle in back of her with her feet. The basement was getting hotter. She tried again. The bottle slipped away. Catherine glanced at the dial on the boiler it was 300 degree, she took the bottle hardly to her hand. She cried aloud with frustration. She tried it again. At last she could do it her hands were free. She ran for the far door that led to the bomb shelter, pulled it open and hurried inside. She was safe. It was over. (Chapter 32, page 381)

#### References:

1. Sidney Sheldon «Memories of midnight»
2. Большой энциклопедический словарь. Москва, 1985
3. The World Book Encyclopedia, V. 1, 7, 9, 15, Chicago London Sydney Toronto, 1994

## Использование фразеологических оборотов в процессе изучения русского языка как неродного

Хамидова Нигора Тулкуновна, старший преподаватель;

Мадаминова Наргиза Ражапбаевна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*В статье рассмотрены примеры использования фразеологических оборотов в процессе изучения русского языка как неродного, для развития языковой компетенции студентов.*

**Ключевые слова:** фразеология, речь, языковая компетенция, упражнение.

*The article discusses examples of usage of phraseological turnovers in the process of studying Russian as a foreign language, for developing language competence of students.*

**Key words:** phraseology, speech, language competence, exercise.

Фразеологизмы представляют собой яркий пример богатства выразительных средств языка, а их употребление в речи является показателем, не только эрудированности и хорошего владения языком, но и говорит о высокой культуре говорящего.

Речь, в которой употребляются фразеологические обороты, приобретает выразительность и эмоциональность, так как каждый фразеологизм несет в себе метафорический смысл, который придает речи особые оттенки — неповторимость, четкость и образность.

В процессе изучения русского языка как неродного стоит уделить внимание изучению фразеологических единиц. Студенты, для которых русский язык не является родным, обладают знаниями фразеологии родного языка, в которых отражены и страноведческие, и культурологические национальные концепты. Проводя определенную работу над фразеологическими оборотами, в том числе и сопоставительный анализ русских и узбекских устойчивых

словосочетаний, студенты смогут накопить достаточный материал для полноценного использования фразеологических единиц в русской речи.

Однако стоит отметить, что усвоение фразеологических единиц студентами в нерусской аудитории представляет собой постепенный и *длительный* процесс.

В ходе каждого практического занятия преподаватель должен уделять время работе с устойчивыми словосочетаниями. Для этого необходимо разработать и внедрить в процесс обучения специальные задания и упражнения по фразеологии, к которым можно отнести и толкование фразеологизмов, а также работу со словарем. Стоит отметить, что студенту не говорящему или плохо говорящему на русском языке трудно употреблять фразеологизм без осознания его значения. Поэтому в данном случае важно проводить анализ фразеологического оборота, обращаясь к его семантике. В ходе выполнения данных упражнений у студентов должна сформироваться культуроведческая и

языковая компетенции. На вступительном занятии необходимо объяснить студентам тему фразеологии, привести примеры устойчивых сочетаний слов как в русском, так и в узбекском языках. Для закрепления знаний студентам можно предложить следующие упражнения:

1. Определите, в каком варианте значение фразеологизма указано неверно:

- a. *считать ворон* — бездельничать;
- b. *в час по чайной ложке* — медленно;
- c. *тертый калач* — опытный (о человеке);
- d. *седьмая вода на киселе* — неблизкие родственники.

2. Объясните, о ком говорят: «стреляный воробей», «гусь лапчатый», «собаку съел».

3. Прочитайте. Какие из фразеологизмов записаны правильно? В каких фразеологизмах имеются ошибки? Исправьте ошибки и запишите фразеологизмы.

*Беречь как зеницу глаза, встать не с той ноги, гнаться за двумя зайцами, зубы заговаривать, покраснеть до кончиков волос.*

4. Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Объясните ваш выбор. *Держать ... остро (уши, ухо). Смотреть сквозь ... очки (розовые, темные). С ... нос (голубиный, гулькин). Делать из ... слона (комара, мухи). Не в своей ... (чашке, тарелке).*

5. В процессе изучения фразеологических единиц стоит обратить внимание студентов, что фразеологические обороты также как и слова имеют синонимические и антонимические ряды. В данном случае для закрепления можно предложить студентам выполнить следующее упражнение:

Прочитайте. Запишите рядом с каждым фразеологизмом из первого столбика противоположный ему по значению фразеологизм из второго.

<i>За тридевять земель</i>	<i>Хоть пруд пруди</i>
<i>Повесить голову</i>	<i>Взять себя в руки</i>
<i>С гулькин нос</i>	<i>Воспрянуть духом</i>
<i>Выйти из себя</i>	<i>Рукой подать.</i>

6. С целью формирования навыков использовать фразеологические обороты в речи целесообразно в процессе работы над устойчивыми словосочетаниями использовать сопоставительный метод. Так в данном случае можно предложить студентам выполнить следующее задание:

Найдите аналоги данных устойчивых словосочетаний в узбекском языке и составьте с ними предложения сначала на русском языке, затем на узбекском языке:

Задирать нос — *burnini (osmonga) ko»tarmoq*; изо всех сил — *zug berib*; как сыр в масле кататься — *richog»i toyu*

*ustida*; Куда Макар телят не гонял — *bir tupkaning tagida to»ldirmoq*; Как снег на голову — *tarvuzi kultigidan tushdi*; Божий одуванчик — *puf desa (Buhoroga) uchib ketadi*.

7. Большой интерес вызывают у студентов лексико-фразеологические игры, например:

К данному слову подобрать фразеологизмы, начинающиеся с определенной буквы.

<b>Р</b>	Рукой подать
<b>а</b>	Ахиллесова пята
<b>б</b>	Бить баклуши
<b>о</b>	Око за око
<b>т</b>	Три кита
<b>а</b>	Аршин с шапкой

8. Поставьте фразеологизм в правильном порядке, если это необходимо и переведите его на узбекский язык:

В стакане, буря, воды; семью, за, печатями; слезы, крокодилы; написано, на лбу; грамота Филькина.

9. Покажите фразеологизм. Студент без слов должен показать фразеологический оборот, а остальные обучающиеся должны его отгадать, например: Бить баклуши, с гулькин нос, за три девять земель, без труда не вытащишь и рыбку из пруда; век живи — век учись.

В качестве домашнего задания можно предложить студентам найти устойчивые словосочетания на определенную тему, например: учеба, работа, природа и т. д.

В процессе занятия необходимо также вводить изучение и элементов народного творчества: пословицы, поговорки, скороговорки, а также крылатые выражения и афоризмы известных личностей. Важно, чтобы студенты придавали своей речи особую выразительность и научились употреблять подобные элементы языка в живом разговоре.

Понятно, что на начальном этапе изучения русского языка, студентам будет сложно освоить данный лексический материал, однако на последующих этапах изучения языка данная работа просто необходима.

Стоит отметить, что некоторые устойчивые сочетания слов, такие как: Ученье свет — а неученье тьма, Повторение — мать учения и т. д. можно вводить в речь обучающихся уже на начальном этапе, так как они несут воспитательный характер и легки для запоминания.

Таким образом, использование лексико-фразеологических упражнений и заданий способствует более прочному усвоению и расширению лексического запаса студентов, развитию чувства языка, а также активизирует речевую деятельность. В процессе работы с фразеологизмами формируется культура языковой личности студента и ее коммуникативная компетенция.

Литература:

1. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1985.
2. Воителева, Т. М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка. М., 1994.

3. Балыхина, Т. М. Методика обучению рус. языку как иностранному в контексте стратегий и перспектив развития высшей школы/Изучение рус. языка как иностранного в современных условиях. — Ростов: РГУ, 2003.
4. Т. М. Балыхина Методика преподавания русского языка как неродного, нового: Учебное пособие для преподавателей и студентов. — Москва Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.

## Слоганы в журнальной рекламе: анализ особенностей структуры и семантики

Хлопунова Оксана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент;  
Сабельфельд Александр Вячеславович, студент  
Кубанский государственный университет

*Эта статья представляет собой часть работы, посвященной семантике рекламного текста. Материалом для анализа послужили рекламные тексты о товарах народного потребления, выбранные из журнала «Табрис» за 2012-2013 годы. В статье внимание сосредоточено на анализе структурных компонентов слоганов. Слоган является носителем определенных смыслов, воздействующих на потребителя.*

**Ключевые слова:** слоган, реклама, рекламное сообщение, рекламный текст, рекламная кампания, уникальное торговое предложение.

Появившееся в середине 19 века слово «слоган», относящееся первоначально к политике, в середине 20 века стало широко применяться в коммерческой рекламе. Попытаемся дать определение термину «слоган».

И. А. Имшинецкая дает такое определение: «Слоган — это короткая рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное предложение и входящая в состав всех рекламных сообщений одной рекламной кампании». [1] И. Б. Морозова определяет слоган как «краткое самостоятельное рекламное сообщение, могущее существовать изолированно от других рекламных продуктов и представляющее собой свернутое содержание рекламной кампании». [2] О. Феофанов определяет слоган как спрессованную до формулы суть рекламной концепции, доведенную до лингвистического совершенства запоминающуюся мысль; своеобразный словесный портрет фирмы, товара, политического деятеля. [5]

Слоган устанавливает прямую или ассоциативную связь между услугой и основными доводами за их использование или покупку. Слоган выступает крючком для зацепки потребителя. Он может заинтересовать, вызвать желание ознакомиться с рекламой более подробно. Именно слоган чаще всего запоминают.

Слоган устанавливает контакт с потребителем, настраивает его на дальнейшее знакомство с рекламой и ее запоминание, вызывает любопытство, иногда выделяет необходимую группу людей, которые могут воспользоваться данным рекламным сообщением.

В приведенных выше определениях мы видим такие характеристики рекламного слогана, как краткость, способность в сжатой форме емко охарактеризовать рекламируемый товар, выделяя его из ряда других товаров той же группы. Эти характеристики слогана определяются особенностями его синтаксической структуры, ее компоненты несут в себе и заданный смысл, направленный на реали-

зацию в рекламном тексте уникального торгового предложения (далее — УТП) через языковые средства выразительности, делающие бренд узнаваемым.

**Пример 1. «100% силы. 0% утяжеления».** Реклама шампуня «Pantene». УТП заключается в заявленном производителем снижении ломкости волос после использования шампуня. Имя бренда не указывается в самом слогане, так как внимание потребителя направляется на результат, который выражается цифрами. Они, как и любые другие статистические данные, воспринимаются потребителем как точные и достоверные и являются эффективным средством речевой манипуляции. Приведенные в слогане, 100% гарантируют покупателю заявленный эффект, вселяя в того уверенность в отличном результате и подталкивая потенциального потребителя к приобретению товара. Такой прием нередко используется в рекламе товаров моющих средств («Fairly. 100% чистоты»). В слогане используется метафора: словосочетание «отсутствие ломкости волос» заменено на позитивно окрашенное слово «сила».

**Пример 2. «Хамон: кусочек Испании у вас дома»** Реклама Хамона «Tello»

В этом слогане присутствует имя бренда, необходимое здесь для закрепления его в памяти потребителя. Упоминание страны-производителя призвано повысить престиж продукта в глазах покупателя. Возможно, это связано с устойчивым стереотипом о превосходстве импортных товаров перед отечественными. Метафора «кусочек Испании» создает иллюзию приобщения покупателя к испанской кулинарной культуре как к чему-то далекому и прекрасному. Эффективность этого слогана подтверждает тот факт, что в различных номерах журнала «Табрис» постоянно появляются слоганы, построенные по той же модели («Ощутите вкус южноафриканского солнца в своем бокале», «Хоспер: испанский гость на вашей кухне»).



**Пример 3. «На пути к вечной молодости»** *Реклама косметики «Suhada».* При анализе этого слогана основой послужили особенности рекламы товаров для женщин, представленные в пособии А. Назайкина «Рекламный текст в современных СМИ»: эмотивность, характерные для рекламы косметики обещания чудесного преображения кожи, волос и т. п. («Чистая и здоровая кожа в 3 счета») [3]. Рассматриваемый слоган не исключение: производитель обещает сохранение красоты, зашифрованное в метафоре «вечная молодость» Однако стоит заметить, что исполнение мечты каждой женщины не абсолютно — с косметикой «Suhada» покупательница будет лишь «на пути» к желаемому.

**Пример 4. «Салтон — эффект на весь день»** *Реклама средства по уходу за обувью «Salton».* Этот слоган — типичный пример рекламирования продуктов бытовой химии, построенный по схеме «продукт — результат использования». В данном случае семантически синонимичный «эффект» чистоты обуви на весь день — это и есть УТП данного продукта.

**Пример 5. «На вкус и цвет товарищ!»** *Реклама пломбира «Главмолоко».* Использование в слогане прецедентного текста (поговорка «На вкус и цвет товарища нет») — один из наиболее эффективных приемов стимулирования к покупке. Структурное изменение исходного текста создает новый, противоположный смысл. В нем и заключается УТП — пломбир понравится каждому. Упаковка мороженого выполнена в модном сегодня «советском стиле», имя бренда — слоговая аббревиатура («Главмолоко»). И, наконец, употребленное в слогане слово «товарищ», особенно популярное в СССР обращение к покупателю в магазине. Все эти компоненты — часть рекламной кампании, формирующей положительное отношение к советскому времени. Маркетологи доказали, что ностальгия по советскому эффективно продает товары в «советской» упаковке.

**Пример 6. «Оживи свой мир с Airwick»** *Реклама освежителя воздуха «Airwick».* В этом слогане удачно со-

четаются имя бренда, а также два изобразительных средства выразительности. Глагол в форме повелительного наклонения «оживи» — это олицетворение, метафора «мир» (в значении «квартира») романтизируют такой, казалось бы, обыденный процесс использования освежителя воздуха и вызывают светлые, положительные ассоциации у покупателя. В рекламных обращениях подобные слоганы обычно сопровождается картина цветущего луга или горных пейзажей, которые ассоциируются с чистотой и свежестью.

**Пример 7. «Ее будущее начинается сегодня».** *Реклама детского питания «Nutrilon».* Реклама детских товаров часто акцентирует внимание родителей на здоровье и безопасности ребенка, а также на уверенности в его будущем. На этих чувствах родителей «играют» авторы приведенного слогана, создавая алогичную конструкцию «будущее начинается сегодня». Этим подчеркивается важность приобретения рекламируемого продукта сегодня для обеспечения счастливого будущего ребенка завтра.

Итак, сказанное ранее позволяет сделать некоторые предварительные выводы:

1. Проанализированные слоганы из журнала «Табрис» — это простые предложения, не содержащие эмоциональных призывов к немедленному действию, и поэтому невосклицательные.

2. Побуждение к покупке выражается как явно (формами повелительного наклонения глагола («попробуй вкус...», «оживи свой мир»)), так и скрыто (акцент на эффективности товара, надежности и результате, которого можно достичь, только пользуясь рекламируемым продуктом). Это создается такими средствами выразительности, как использование цифр (гарантия эффективности), название бренда в сочетании с названием страны-производителя, слово «эффект», трансформация известного текста в соответствии с концепцией рекламной кампании (интертекстуальность), алогизм.

Литература:

1. Имшинецкая, И. А. КРЕАТИВ В РЕКЛАМЕ. — М.: Издательство «РИП-холдинг», 2002.
2. Морозова, И. Б. СЛАГАЯ СЛОГАНЫ. — М.: «РИП-холдинг», 2001.
3. Назайкин, А. Н. Рекламный текст в современных СМИ: практическое пособие. — М.: Эксмо, 2007
4. Овчаренко, А. Н. Основы рекламы: Учебник для студентов вузов/А. Н. овчаренко — М.: Аспект Пресс, 2006. — 495 с.
5. Феофанов, О. США: реклама и общество. [Электронный ресурс] <http://www.bookvoed.ru/book?id=2622793> (дата обращения 15.09.2015)
6. Чумиков, А. Н. Реклама и связи с общественностью. Имидж, репутация, бренд: Учебное пособие для студентов вузов/А. Н. Чумиков. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 159 с.

## Some approaches to task-based syllabus design

Xalikova Khusnora Ruziqulovna, Scientific supervisor;  
Omanova Dilrabo Xolmamat qizi, student  
Karshi State University, Uzbekistan

Choice of the unit of analysis in syllabus design is crucial for all aspects of a language teaching program. A variety of units, including word, structure, notion, function, topic, and situation, continue to be employed in synthetic, Tape A, syllabuses. While each is relevant for analyses of the target language and its use, native like linguistic elements find little support as meaningful acquisition units from a language learner's perspective. Task has more recently appeared as the unit of analysis in three analytic, (primarily) Type B, alternatives: procedural, process, and task syllabuses. Each of these has certain limitations, too, but when the task syllabus is combined with a focus on form in task-based language teaching, the task receives more support in second language acquisition research as a viable unit around which to organize language teaching and learning opportunities.

Three new, task-based syllabus types appeared in the 1980s: (a) the procedural syllabus, (b) the process syllabus, and (c) the task syllabus. They are distinguishable from most earlier syllabus types by the fact that part of their rationale derives from what is known about human learning in general and/or second language learning in particular rather than, as is the case with lexical, structural, notional, functional, and relational syllabuses, primarily from an analysis of language or language use. In addition, while differing from one another in important ways, all three reject linguistic elements (such as word, structure, notion, or function) as the unit of analysis and for some conception of task. Despite their considerable potential, they are not yet well known outside specialist circles and, perhaps for that reason, have not received the testing and investigation that they deserve. In this paper we present and contrast these three approaches to task-based syllabus design and argue that the third approach, the task syllabus employed in task-based language teaching, in particular, holds special promise.

Syllabus types can be divided into two superordinate classes, synthetic and analytic, although it may be more accurate to view synthetic and analytic as two points on a continuum rather than as a strict dichotomy (Wilkins, 1976). Synthetic syllabuses segment the target language into discrete linguistic items for presentation one at a time:

Different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up.... At any one time the learner is being exposed to a deliberately limited sample of language.

Synthetic, that is, refers to the learner's role:

The learner's task is to re-synthesize the language that has been broken down into a large number of small pieces

with the aim of making his [sic] learning task easier. (Wilkins, 1976, p. 2)

The synthetic syllabus relies on learner's assumed ability to learn a language in parts (e. g., structures and functions) which are independent of one another, and also to integrate, or synthesize, the pieces when the time comes to use them for communicative purposes. Lexical, structural, notional, and functional syllabus are synthetic. Although they need not be, so also are most so-called topical and situational syllabuses, for examination of teaching materials shows that topics and situations have traditionally been used as vehicles for structural syllabuses.

Analytic syllabuses offer the learner target language samples which, while they may have been modified in other ways, have not been controlled for structure or lexis in the traditional manner.

Updating Wilkins' definition a little, analytic syllabuses are those which present the target language whole chunks at a time, without linguistic interference or control. They rely on (a) the learner's assumed ability to perceive regularities in the input and induce rules (or to form new neural networks underlying what looks like rule-governed behavior), and/or (b) the continued availability to learners of innate knowledge of linguistic universals and the ways language can vary, knowledge which can be reactivated by exposure to natural samples of the L2. Procedural, process, and task syllabuses are all examples of the analytic syllabus type: situational, notional, and functional. Notions and functions are clearly linguistic units, however, isolation of which in practice always results in a synthetic syllabus, such that exercises practicing requests or apologies replace exercises on relative clauses or the present perfect.

The analytic/synthetic distinction is partially reflected in a second classification, whereas Wilkins' categories turn on differences in the way input and learner interact, White's conceptualization is broader, capturing differences in two general approaches to course design, instruction, language learning, and evaluation.

Type A syllabuses focus on what is to be learned: the L2. They are interventionist. Someone preselects and predigests the language to be taught, dividing it up into small pieces, and determining learning objectives in advance of any consideration of who the learners may be or how languages are learned. Type A syllabuses, White points out, are thus external to the learner, other-directed, determined by authority, set the teacher as decision maker, treat the subject matter of instruction as important, and assess success and failure in terms of achievement or mastery.

Type B syllabuses, on the other hand, focus on how the language is to be learned. They are noninterventionist. They involve no artificial preselection or arrangement of items and allow objectives to be determined by a process of negotiation between teacher and learners after they meet, as a course evolves. They are thus internal to the learner, negotiated between learners and teacher as joint decision makers, emphasize the process of learning rather than the subject matter, and assess accomplishment in relationship to learners» criteria for success.

As will become clear, in addition to being analytic, all task-based syllabus types focused on in this paper are primarily Type B in nature: Each allows both language and task to be negotiated in the classroom. Procedural and task syllabuses do have one Type A characteristic, however, for each makes an initial specification in substantive terms of the kinds of tasks learners will work on before teachers and students ever meet. That is to say, they specify the target tasks learners ultimately need to be able to handle, and then allow the tasks teachers and learners work on in the classroom, that is, the pedagogic task, to be negotiated. Process syllabuses, conversely, are Type B thoroughbreds; they allow negotiation of language and task and, in theory at least, place no constraints on the tasks chosen.

Every syllabus needs some unit around which to organize lessons and teaching materials. A case for tasks as the unit of analysis may be made on the basis of the problems with potential alternatives and/or on the merits of task itself. In this section, we will briefly consider the problems with word, structure, notion, function, topic, and situation. Since the rationale for task, as well as its definition, varies among advocates of procedural, process, and task syllabuses, we will postpone consideration of the merits (and problems) until we examine the task-based approaches themselves.

Syllabus designers who choose a linguistic element-word, structure, notion, or function-as the organizational unit simultaneously commit to a synthetic, Type A, syllabus. They sometimes attempt to disguise the underlying focus on isolated linguistic forms by avoiding overt drills in the teaching

materials that embody the syllabus and instead, while ostensibly dealing with a topic, situation, or most recently task, seed dialogues and texts with the linguistic item of the day. This approach is notorious, however, for producing stilted samples of the target language-artificial because they are written to conform to a set of linguistic specifications supposedly defining «levels of proficiency», and so do not reflect how people speak or write the language concerned. Variants of this position include advocacy of tasks as carriers, or classroom practice devices, for traditional syllabus items, and the use of pedagogic tasks that are either likely or guaranteed to elicit particular structures.

Beyond the lack of authenticity, synthetic, Type A, syllabuses are flawed because they assume a model of language acquisition unsupported by research findings on language learning in or out of classrooms. Where morphosyntax is concerned, research shows that people do not learn isolated items in the L2 one at a time, in additive, linear fashion, but as parts of complex mappings of groups of form-function relationships. Nor, in principle, could languages be learned in that way given that many items share a symbiotic relationship: Learning English negation, for example, entails knowing something about word order, auxiliaries, and how to mark verbs for time, person, and number. Progress in one area depends on progress in the others.

Synthetic syllabuses not only present linguistic forms separately, but also attempt to elicit immediate targetlike mastery of those forms. Where syntax is concerned, research has demonstrated that learners rarely, if ever, more from zero to targetlike mastery of new items in one step. Both naturalistic and classroom learners pass through fixed developmental sequences in word order, negation, questions, relative clauses, and so on-sequences which have to include often quite lengthy stages of nontargetlike use of forms as well as use of nontargetlike forms. As indicated, these developmental sequences seem to be impervious to instruction, presumably because linguistic items have to be comprehensive and processable before they are learnable and, hence, teachable.

#### References:

1. Long, M. H., & Crookes, G. (IN PRESS). Units of analysis in syllabus design. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks in language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
2. Lochsky, L., & Bley-Vroman, R. (1990). Creating structure-based communication tasks for second language development. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 9 (1), 161-212.
3. Wilkins, D. A. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In S.P. Corder & E. Roulet (Eds.), *Linguistic insights in applied linguistics* (pp. 119-128). Brussels: AIMAV. Paris; Didier.
4. Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

## Субстантивная лексика в англоязычном научном тексте: сравнительный анализ предисловия научной монографии и введения научной статьи

Шабакаев Шамиль Маратович, студент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

*В статье представлен сравнительный анализ субстантивов в предисловиях научных книг и введениях научных статей. Существующие исследования проводились лишь на материале анализа предисловия и введения отдельно друг от друга и без детального сопоставления каждого из жанров. Данный анализ позволил выделить сходство и различие содержательно-структурных моделей обоих видов научных текстов, а также классифицировать частотные субстантивы на основании инвариантных семантических признаков.*

**Ключевые слова:** английский язык, имя существительное, научный стиль, введение, научная статья

Поскольку в современном обществе английский язык окончательно утвердился как основной язык коммуникации в международном научном сообществе, то современные авторы научных публикаций, для того чтобы быть «конкурентоспособными наряду со специалистами-носителями английского языка, должны обладать не только высокими метакогнитивными способностями, но также в совершенстве владеть навыками англоязычного академического письма» [14, с 205]. В этой связи знание частотной лексики, позволяющей описать вводную часть наиболее распространенных видов научного жанра — статьи и монографии — представляется нам весьма важным и актуальным. Данная статья, бесспорно, будет полезной как для молодых ученых, так и специалистов со стажем.

Научный текст предполагает строгое описание различных признаков и свойств предмета исследования, что во многом обуславливает высокую номинативность, информативность, лаконичность и логичность научного стиля. Существенную роль в этом играет также словарь научной прозы, который традиционно разделяется на три слоя: 1) общеупотребительная лексика, включающая в себя нейтральные определения и литературные выражения и встречающаяся не только в научных статьях; 2) общенаучная лексика, более узкая группа, чем общая, содержащая специальные слова, относящиеся к научной деятельности всех дисциплин, а также обеспечивающие понимание терминологической лексики и восприятию текста; 3) терминологическая лексика, которая является самой узкой группой, объединяет названия и понятия, относящиеся только к определенной отрасли науки, и способствует информативности научного текста [1].

Беря во внимание общенаучную лексику, немаловажной ее особенностью является дальнейшее разделение на регулярную и переменную. К регулярной (постоянной) лексике относятся «лексические единицы, постоянно встречающиеся в научной речи, тогда как к переменной относятся все остальные слова» [3, с. 45].

В связи с вышесказанным, главной целью данной статьи является сравнительный анализ регулярной субстантивной лексики во введении научной статьи и в пре-

дисловии научной монографии. Задача заключается в выявлении сходств и различий в содержательных структурах обоих научных трудов, а также последующий количественный анализ частотных субстантивов, выполняющих функцию подлежащих, во введении научных статей.

Как отмечает Л. А. Константинова, надындивидуальный характер научной речи связан с тенденцией к стандартизации, которая проявляется как по отношению к структуре всего текста, так и к использованию в нем языковых средств. Стандарты, по мнению автора, являются «готовыми речевыми формами, соотнесенными с определенной ситуацией». [2, с. 16]. Знание и использование подобных стандартов в научной коммуникации способствует как созданию научного текста, так и его «продуктивному чтению» [5, с 654]. Этот фактор во многом определяет композиционную «клишированность» отдельных видов научных текстов.

В последние десятилетия лингвисты неоднократно обращаются к вопросу роли повторяющихся языковых единиц в научных текстах. К примеру, в работе Е. В. Тереховой «Рекуррентные конструкции и их роль в композиции научных текстов» были рассмотрены синтаксические конструкции, имеющую клишированную (шаблонную) характеристику [13]. Т. Б. Поспелова в статье «Лексико-грамматические особенности научного стиля в английском языке» определила специфику состава универсального академического словаря [8]. Особенность вышеуказанных работ заключается в том, что объектом их исследования становился научный текст вообще, тогда как данная работа — это анализ и сопоставление регулярных языковых единиц, используемых в отдельно взятых композиционных частях научного текста, а именно во вводные части научной статьи и монографии, как разновидностях научного жанра, обладающих особыми коммуникативными установками.

Прежде чем перейти к сравнению анализируемых научных трудов, необходимо представить их определения. Так, Большая Советская Энциклопедия определяет монографию как «научный труд, в котором с наибольшей полнотой исследуется определенная тема» [6]. Научная статья представляет собой «краткий, но достаточный для пони-



мания отчет о проведенном исследовании и определения его значения для развития данной области науки» [9]. Как видно из данных определений, оба вида текста представляют собой результат проведенного исследования. Основное же различие между ними заключается в охвате и объеме проведенного исследования, поставленных целях и задачах. Указанные сходства и различия, безусловно, отражаются в вступительной части этих работ, а также в их лексическом оформлении.

Композиционные части предисловия/введения научной монографии уже рассматривались в ряде работ [3], [11]. Так, по мнению Е. Г. Степанчевой, основная функция предисловия к научной монографии — воздействие на читательскую аудиторию, при этом автор выбирает особые стратегии и тактики своего речевого поведения, что сказывается на строении научного текста и, в конечном счете, на его текстовых, в том числе, и стилистических нормах [11]. Более детальный анализ содержания предисловия был проведен М. Б. Куприяновой. Автор исследования выделил единицы композиции, которые в той или иной степени отражают стандартность содержания и строения предисловия научных монографиях. К указанным единицам она отнесла: 1) степень изученности вопроса, публикации по данному вопросу; 2) определение объекта исследования, введение основных понятий; 3) важнейшие положения изучаемой дисциплины; 4) задачи и цель исследования; 5) обоснование необходимости исследования данного вопроса; 6) материалы, положенные в основу исследования, используемые методы; 7) новизна работы; 8) структура и композиция монографии; 9) указание на степень полноты и общий характер изложения материала; 10) сведения об истории создания монографии; 11) перспективы дальнейшего изучения вопроса; 12) практическое использование полученных результатов; 13) благодарности (рецензентам, редактору, коллегам и др.) или просьба к читателям высказать критические замечания по публикации [3].

Содержательная структура введения англоязычных статей также исследовалась как российскими, так и зарубежными учеными. По данным И. В. Свидерской, информация во введении англоязычных статей, главным образом, представляется дедуктивным способом, т. е. от общего к частному, и разбивается на шесть обязательных подраздела: 1) описание проблемы, с которой связано исследование или установление научного контекста; 2) обзор литературы, связанной с исследованием; 3) описание белых пятен в проблеме или того, что еще не сделано; 4) формулировка цели исследования; 5) оценка важности исследования; 6) краткое описание структуры публикации [10]. Х. Гласман-Дил предлагает четырехкомпонентную модель структуры введения: 1) установление значимости области исследования, 2) обзор литературы; 3) определение проблемы в существующих знаниях об объекте исследования; 4) описание самой работы. Каждая из этих компонентов также, по мнению автора, может содержать различные вариативные элементы [13].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что предисловие монографии и вводная часть научной статьи имеют сходные функции и стандартные содержательно-композиционные компоненты: ознакомление с основной проблемой, обзор литературы, которая обосновывает теоретическую базу исследования, представление цели и методов исследования, оценка значимости исследования, описание структуры публикации и др.

Для анализа и систематизации субстантивов научных статей мы использовали классификацию М. Б. Куприяновой, разработанную на основе коммуникативных микроситуаций, возникающих в научной деятельности. Проанализировав постоянную субстантивную лексику в предисловиях англоязычных монографии по естественным наукам, автор выделил следующие группы субстантивов: 1) субстантивы, используемые при описании структуры и композиции монографии; 2) существительные, определяющие тип публикации; 3) существительные, определяющие иллюстративный материал, использованный в монографии; 4) существительные, называющие адресата книги; 5) существительные, именующие составителей (авторов) монографий; 6) существительные, называющие цель работы; 7) существительные, характеризующие деятельность автора при создании монографии; 8) существительные, посредством которых описывается метод исследования; 9) субстантивы, которые используются для описания способа изложения материала и теоретических принципов построения монографии; 10) существительные, называющие в обобщенной форме объект исследования с последующим (или предшествующим) конкретным наименованием; 11) существительные, называющие сущностные признаки объекта исследования; 12) существительные, в обобщенной форме называющие далее конкретизируемые итоги исследования или сообщающие общую оценку результата исследования; 13) существительные отмечающие основные характеристики работы как литературного произведения; 14) существительные, с помощью которых описывается степень изученности вопроса, литературы по данному вопросу; 15) существительные, постоянно встречающиеся в формулировках рекомендаций по дальнейшему использованию результатов исследования [10].

В нашем исследовании анализу подверглись постоянные субстантивы тридцати научных статей, посвященных физике из электронного ресурса <http://www.arXiv.org>. Проведенный анализ позволил выделить 9 подгрупп общенаучной субстантивной лексики:

1) Субстантивы, с помощью которых описывается степень изученности вопроса, литературы по данному вопросу: *advance, approach, development, difficulties, field, knowledge, literature, view*. Например, *a suitable approach starting from classical physics would lead to the formulation of identical principles,...because the knowledge on such subject is essential for the understanding...*

2) Субстантивы, используемые при описании композиции научной статьи: *article, arrangement, appendix,*

introduction, part, remainder, section. Существительное section и его сокращение sec описывают какой-либо интересующий автора раздел, тем самым слово довольно часто используется во введениях — появляется примерно в половине статей. Например, *section V considers the potential benefits, the remainder of the paper is dedicated to the operation of the main current switch.*

3) Субстантивы, применяемые для иллюстрационного материала в статье: example, table. Например, *particular examples of such systems would be electrons and excitons in quantum dots..., table III can be directly used to.*

4) Субстантивы, используемые для описания методов исследования: approach, development, experiment, means, methods, pattern, reaction, technique, work. Например, *each experiment reproduces the probability distribution, the present work is organized as follows.*

5) Субстантивы, использующиеся для описания теоретических принципов построения научной статьи: considerations, description, emphasis, estimation, overlapping, principle, references, review, selection, suggestion, study, treatment. Например, *The present study of target ionization is different from that of the single ionization..., a review of plasma flow switches can be found in Ref. 8.*

6) Субстантивы, определяющие объект исследования. В этой семантической группе представлено наибольшее количество рекуррентных единиц (представлены 3 наиболее встречающихся лексических единиц из 14): *area, concept, data, difference, domain, information, material, principle, problem, questions, subject, theory, topics, type.* Такое разнообразие объясняется тем, что обобщение объекта исследования является одной из важнейших задач в написании введения. Примеры предложений: *superstring*

*theory has no dimensionless parameters,.. a feature that corresponds to an unequivocal signal of gluon mass generation....*

7) Субстантивы, передающие суть объекта исследования: *characteristics, feature, mechanism, nature, properties, series, variations.* Например, *...its properties need to be precisely investigated using all accessible Higgs,...characteristics of the wave propagation in bounded plasma systems have been of great interest...*

8) Субстантивы, сообщающие о результатах исследования: *results, conclusions, discoveries.* А в данной лексической группе стоит отметить, что, хотя эти существительные и характеризуются высокой частотностью, их выбор невелик. (всего три рекуррентные единицы было избраны из всех четырех). Например, *the results demonstrated that...; conclusions are presented in Sec. VI.*

9) Субстантивы, подчеркивающие значимость объекта или явления (другие обобщения, называемые предметом исследования): *interest, issue.* Например, *recently, there are growing interests on the problems of self-gravitation..., this latter issue is likely overcome by the introduction of a Majorana neutrino mass....*

10) Существительные, относящиеся к проблемной области исследования и пробелах в знаниях. Они часто употребляются в связке с «однако», «хотя», «пока», «все же», «несмотря», «но»: *challenge, innovation, lack, paper, value.*

11) Существительные, описывающие цель исследования: *objective, overview.* Например, *the objective of this article is to understand; Section II provides a brief overview....*

Более подробная информация о частотности субстантивов и их процентном соотношении представлена в таблице 1.

Таблица 1. Частотная субстантивная лексика введения научных статей

№ группы	Примеры существительных	Кол-во подлежащих	Кол-во слов в 30 статьях	%
(1)	field interest	10	33	30
	difficult issue	4	14	29
(2)	section	12	45	27
	introduction	1	6	17
(3)	example	1	15	<1
	table	3	5	60
(4)	experiment	2	6	33
	work	6	19	32
(5)	study	6	21	29
	review	3	8	38
(6)	theory	9	29	31
	material	4	14	29
(7)	property	10	23	43
	characteristic	3	15	20
(8)	result	14	46	30
	conclusion	3	7	47

(9)	interest	2	12	17
	issue	3	6	50
(10)	paper	12	26	46
	lack	2	3	67
(11)	overview	2	4	50
	objective	2	2	100

Таким образом, данное исследование показало, что между предисловием монографии и введением научной статьи прослеживается аналогия в структуре. В итоге во-семь, выделенных нами лексических групп (1–8) из вве-дений научных статей идентичны группам предисловий к монографиям. Это объясняется тем, что оба вида текста

имеют сходные функции и коммуникативные установки. Монография в области естественнонаучных наук как более объемный продукт может содержать в себе несколько на-учных статей в виде доказательств, подкрепленных эмпи-рическими способом.

#### Литература:

1. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания, М.: Наука, 1977. — 246 с.
2. Константинова, Л. А. Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменным формам на-учной коммуникации. — Тула: Известия Тул. гос. ун-та. — 2003. — 173 с.
3. Куприянова, М. Б. Субстантивная лексика англоязычной монографии. — Львов: Каменяр, 1984. — 105 с.
4. Майборода, А. А., Калягин А. Н., Зобнин Ю. В., Щербатых А. В. Современные подходы к подготовке ориги-нальной статьи в научный журнал медико-биологической направленности в свете концепции «Доказательной медицины» // Сибирский медицинский журнал. — 2008. — № 1. — с. 5-8.
5. Махмутова, А. Н. Развитие навыков продуктивного чтения в вузе с целью успешной сдачи международных те-стов на чтение посредством ЭОС Moodle // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. кон-ференции. — Казань: Центр инновационных технологий, 2014. — с. 654-661.
6. Научная монография // Большая Советская Энциклопедия. — 3-е изд. — М.: «Сов. энциклопедия, 1974. — т. 17. — 616 с.
7. Поспелова, Т. Б.. Лексико-грамматические особенности научного стиля в английском языке // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. — СПб.: Астерион, 2013. — с. 277-285.
8. Правила написания научной статьи // Единая Редакция научных журналов БФУ им. И. Канта. URL: [https://journals.kantiana.ru/authors/imk/rules\\_for\\_writing\\_a\\_scientific\\_paper/](https://journals.kantiana.ru/authors/imk/rules_for_writing_a_scientific_paper/) (дата обращения: 10.04.20).
9. Свидерская, И. В., Кратасюк В. А. Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале. — Красноярск: СФУ, 2011. — с. 52.
10. Сеченова, Е. Г. Многомерность авторского аспекта в тексте предисловия научной монографии // Вестник Тю-менского государственного университета. — 2008. — № 1. — с. 175-180.
11. Сидорова, М. Ю. Функционально-семантическая классификация существительных, релевантная для задач ком-муникативной грамматики. — 2014. — № 1. — с. 5-7.
12. Терехова, Е. В. Рекуррентные конструкции и их роль в композиции научных текстов // Научный диалог. — 2015. — № 12 (. — с. 140-149.
13. Glasman-Deal, H. Science research writing for non-native speakers of English. — London: Imperial College Press, 2010. — 257 p.
14. Shaikhelislamov, R.F., Makhmutova A.N. The role of school management in enhancement of foreign language education // Review of European Studies, — 2015. — № 7 (4). — Pp. 198-208.

## Речевые особенности персонажей как средство создания характеров в романе Джона Фаулза «Коллекционер»

Шадрукова Александра Николаевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье рассматриваются речевые особенности персонажей в романе Джона Фаулза «Коллекционер». Автор статьи отмечает, что они являются доминирующим материалом, по которому мы судим о характере персонажа. Выделяются особенности речи персонажей на уровне стилистических приемов и средств создания экспрессивности. Большое внимание уделяется также завуалированному социально-классовому противостоянию героев, многогранности их личностей. Важная роль отводится и значимости интертекстуальности в романе.*

**Ключевые слова:** стилистические средства создания экспрессивности, социальный статус языка, интертекстуальность, статичность, динамичность.

Джон Фаулз — классик английской современной литературы, один из выдающихся представителей постмодернизма. Фаулз родился в 1926 г. в городке Ли-он-СИ в графстве Эссекс. После окончания в 1950 г. Нью Колледж Оксфордского университета по специальности романо-германской филологии, он тринадцать лет преподавал во Франции, Греции, Англии. Писать начал рано, но лишь в 1963 г. бросил учительство и полностью посвятил себя творчеству. «Коллекционер», «Маг», «Женщина французского лейтенанта» — первые три романа Фаулза, которые имели коммерческий успех и получили от критиков высокую оценку [4, с. 318]. Его произведения отличаются самобытностью и оригинальностью сюжетов, интересными авторскими задумками и разнообразием персонажей. События прошлого рассматриваются Фаулзом для решения проблем современности, но раскрываются в них по-другому и приобретают новый смысл.

Художественный мир своих романов автор соотносит с такими произведениями, как «Одиссея» Гомера и «Буря» У. Шекспира, считая их наивысшими эстетическими достижениями человеческой мысли. Так, он с определенным умыслом оживляет цитаты и воскрешает героев из произведения У. Шекспира и переносит их на страницы своего романа «Коллекционер» [4, с. 321]. Тем самым, Фаулз показывает завуалированное социально-классовое противостояние своих героев, многогранность их личностей и противоречивые характеры, сочетающие в себе высокое и низкое, светлое и темное.

Роман «Коллекционер» (1963 г.) — это первый опубликованный роман Джона Фаулза, сделавший его знаменитым и принесящий успех. Роман разделен на четыре неравнозначные по объему части, отмеченных лишь порядковой нумерацией, это дает читателю возможность самостоятельно проследить сюжетную линию. Первая и вторая глава «Коллекционера» зеркально соотносятся между собой, что является особенностью композиционной организации романа. В первой главе мы смотрим на происходящее с точки зрения Фердинанда Клегга, где он устно излагает свои мысли. Вторая же глава — это как бы

повторение событий первой, только глазами Миранды и в форме дневниковых записей с ее самоанализом и монологическими размышлениями.

«Коллекционер» — это история о Фредерике или Фердинанде Клегге — ничем не примечательном банковском служащем и коллекционере бабочек, который влюблен в Миранду, студентку художественного колледжа, которая называет его Калибаном. Главные герои названы именами из «Бури» У. Шекспира неслучайно, им отводится немалая роль, потому что в них заключена символическая нагрузка. Так, Калибан предстает у Шекспира уродливым дикарем, а Миранда, прекрасная дочь волшебника Просперо, наоборот, воплощением красоты и чистоты [5, с. 8].

Джон Фаулз, комментируя этот роман, дает анализ зла, вызванного социальным конфликтом. «Клегг, похититель, совершил зло; но я старался показать, что это зло в значительной части, а быть может и целиком, является результатом плохого образования, посредственной среды, сиротства: во всех тех факторах, над которыми он не волен. Короче, я пытался установить фактическую невиновность Большинства» [5, с. 9].

Фаулз подчеркивает тот факт, что Фредерик Клегг не может контактировать с другими людьми, потому что он ненавидит тех, кто богаче, он не в состоянии ценить искусство. Его комплекс неполноценности остро проявляется, когда он вынужден вести уединенный образ жизни с захваченной им, совершенной противоположностью, Мирандой Грей.

Очевидно, что два героя из противоположных социальных классов стоят на слишком разных ступенях развития, им трудно найти общий язык и понять друг друга. Для нас представляет интерес каждый персонаж в отдельности, а именно их речевое поведение и особенности языка. Об этой проблеме подробно говорится в работе Кубанева Н. А., Набилкиной Л. Н. «Язык и социальный статус» [1, с. 123].

Тем самым, Клегг-Калибан представляет темную, злую часть человечества. Даже гордость именем Фердинанд и «рыцарское» отношение к Миранде не позволяют ему



скрыть натуру Калибана. Миранда распознала, какой он на самом деле: «You should have been called Caliban» [6, с. 32].

Миранду отталкивает и внешность Фердинанда, его непривлекательность, худощавость. Убогая обстановка в его доме и постоянный полумрак полностью отождествляются с таким же темным и пустым внутренним миром: «Upstairs, bedrooms, lovely rooms themselves, but all fusty, un-lived-in. A strange dead air about everything...» [6, с. 67].

Мы явно видим ограниченность и духовную бедность Калибана, хотя положительные качества в нем все же присутствуют. Красоту он видит только во внешнем облике, а ее суть его не интересует. Внутренняя пустота, неспособность выражать свои мысли, их бессодержательность — все это мешает общению Фредерика Клегга и Миранды.

Клегг не случайно предстает у Фаулза коллекционером бабочек — древние греки обозначали одним и тем же словом бабочку и душу [5, с. 14]. Коллекция бабочек — это богатство Клегга, вершина прекрасного. Однако если у Шекспира Калибан наслаждается живой природой, то у Фаулза он отличается тягой к «мертвой» красоте. Живые бабочки неинтересны коллекционерам. Поэтому созданный им идеал не совпадает с реальностью, так как у Миранды мир полон поиска, творческих идей, движения и красоты, а у Клегга мир представляет собой замкнутое пространство в подполье, в котором творческие личности жить не смогут. Такая бедность внутреннего мира персонажа еще больше противопоставляет Клегга и творческую Миранду.

Кроме того, Клегга можно назвать педантом. Педантизм присущ больным, его признаками являются скрупулезность, формализм, тревожная неуверенность в себе. Именно педанты могут быть страстными коллекционерами, которые могут украсть важные для них предметы коллекции, что и произошло с Мирандой.

Речь Клегга заурядна и проста. Простые и сложносочиненные предложения, многосоюзие, отсутствие сложных конструкций, редкое использование сложноподчиненных предложений — все это делает его речи скучной, примитивной и неинтересной, напоминающей поток мыслей.

«What thought I would do was drive home and see if she was worse and if she was I'd drive her into the hospital and then I'd have to run away and leave the country or something...» [6, с. 121].

Иногда, чтобы выразить сильные эмоции, и выделить некоторые моменты, Клегг прибегает к инверсии: «Only once did I have the privilege...» [6, с. 5].

Повторам отводится важная роль в передаче значительной информации, связанной с эмоциональностью и экспрессивностью, кроме того они используются для связи предложений. Однако, такие постоянные повторы в речи Клегга, как: «and all», «and soon», «all that», «et cetera» можно назвать «сорными» словами, семантическая нагрузка в них отсутствует. Можно сделать вывод о том, что это речь человека малообразованного, обладающего узким словарным запасом.

Недостаточность словарного запаса выражается в том, что Клегг использует одни и те же слова и фразы, описывая положительные и отрицательные эмоции, никак не видоизменяя их, например, прилагательные «good», «bad», «funny», «nasty», «right», «wrong».

Часто встречаются в речи Клегга слова широкой семантики: «thing», «stuff», «all that» и т. д., свойственные разговорному стилю и просторечиям, что также свидетельствует о скудности его тезауруса.

Таким образом, рассмотрев особенности персонажа, мы можем судить о низком уровне образованности и социального статуса Фердинанда, его ограниченности и речевой заурядности.

Миранда — полная противоположность Клегга, в ее образе — сложность, многогранность и творческая натура. Фаулз показывает характер Миранды в динамике, усложняя его и позволяя читателям наблюдать внутреннее развитие личности главной героини.

Даже на основании ее портрета, мы можем говорить о красоте ее натуры. Прекрасная внешность является отражением ее внутреннего состояния.

Миранда не мыслит себя без искусства, живописи, скульптуры, через все это она пытается постичь окружающий мир и проанализировать свое место в нем: «...It was the music. There was one towards the end that was very slow, very sad, very simple, but beautiful beyond words. It was so beautiful there in the moonlight. Moon music, so silvery, so far, so noble...» [6, с. 103]. В этом отрывке используется параллелизм, повторы, эпитеты, они придают ему экспрессивности и образности, чего в речи Клегга мы не наблюдаем. Миранда полна чувств, мечтаний, переживаний, нацелена на отстаивание собственного взгляда на мир. Через богатый мир воспоминаний, грез, ощущений, который она красочно, с использованием метафор, передает в своих дневниковых записях, мы можем судить о высоком уровне развития языковой личности Миранды: «Like lying on one's back as we did in Spain when we slept out looking up between the fig-branches into the star-corridor, the great seas and oceans of stars. Knowing what it was to be in universe» [6, с. 103].

Экспрессивная и эмоциональная функция ее высказываний выражаются за счет использования большого количества повторов: «Endless endless time» [6, с. 69], «I knitted, knitted, knitted...» [6, с. 100], «Useless useless» [6, с. 146], «And there's escape, escape, escape» [6, с. 71], «I get more and more frightened» [6, с. 2], «I must, must, must escape» [6, с. 89], «...he stared bitterly bitterly» [6, с. 102].

Главная идея произведения обобщается благодаря использованию антитезы синонимичных повторов «ugly-nasty», «beautiful-nice»: «I just think of things as beautiful or not. Can't you understand? I don't think of good or bad. Just of beautiful or ugly. I think a lot nice things are ugly and a lot of nasty things are beautiful» [6, с. 44].

Богатство и сложность языка героини достигаются с помощью избыточных средств выразительности. В ее речи много одночленных предложений, характерных для

книжного стиля, которые добавляют образности ее высказываниям: «...Dream. Extraordinary...» [6, с. 146], «...A sort of truce...» [6, с. 98].

В лексике героини много неологизмов: «...I psycho-analysed him this evening...» [6, с. 103]; «...don't chloroform me again...» [6, с. 33]; словосложений «...she was so sex-kittenish...» [6, с. 89];

«...I felt like the girl-at-the-ball-coming-down-the-grand-staircase...» [6, с. 67]; а также деривации «...I hissed a damn-you at Piers...» [6, с. 90].

В ее речи присутствуют также риторические восклицания: «...Your guest!» [6, с. 19]; олицетворения «...It's a lovely lovely room. It's wicked to fill her with all this shoddy stuff. Such muck!» [6, с. 28]; повторы «...You could. We could be friends. I could help you...» [6, с. 19]; параллельные конструкции «... I must have a bath sometimes. I must have some fresh air and light. I must have some drawing materials. I must have a radio or a record-player...» [6, с. 24-25] антитезы «...It's funny. I should be shivering with fear. But I feel safe with you...» [6, с. 28] и другие средства выразительности.

Миранда видит и тонко чувствует красоту природы, ее уникальность. Жизнь в гармонии с природой — вот что остро необходимо Миранде и чего она лишена в заточении у Клегга. Она даже сравнивает себя с природой: «...The air was wonderful. You can't imagine. It's free. It's everything, that I am not...» [6, с. 28]. В заточении Миранда не теряет способности размышлять и сочувствовать, пытается даже понять Клегга, несмотря на социальный и духовно-интеллектуальный барьер между ними.

Важная роль в создании образов главных персонажей отводится интертекстуальности. О проблеме интертекстуальности рассуждают многие филологи и культурологи [6, с. 125]. Именно интертекстуальность во многом способствует возникновению и утверждению одного из основных компонентов «постмодернистской чувствительности». Р. Барт представил каноническую формулировку интертекстуальности и интертекста «Каждый текст яв-

ляется интертекстом, другие тексты присутствуют в нем на разных уровнях в более или менее узнаваемых формах. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [3, с. 40].

Например, «Методы Гестапо» — это настольная книга Калибана, он использует различные методы из нее, при этом гордится своим благородством, что сумел этот режим ослабить [6, с. 22]. Также упоминает Клегг и произведение У. Шекспира «Ромео и Джульетта»: «...We will be buried together. Like Romeo and Juliet. It would be a real tragedy...» [6, с. 153]. Фердинанд ссылается на известные всем произведения, присваивая себе лучшие качества героев этих книг, но на самом деле очевидно, что суть этих книг ему непонятна и он видит ее лишь поверхностно.

В речи Миранды мы наблюдаем гораздо большее количество примеров интертекстуальности. Отсюда мы делаем вывод, что искусство — это ее смысл жизни. Например, в заточении Миранда перечитывает «Бурю» У. Шекспира: «Reading the Tempest again all the afternoon. Not the same at all, now what's happened has happened. The pity Shakespeare feels for his Caliban, I feel (beneath the hate and disgust) for my Caliban. Half-creatures» [6, с. 136].

Кроме «Бури» Миранда не раз упоминает и названия многих других произведений, касающихся как литературы, так и музыки и живописи. Но она не просто ссылается и упоминает их, как Фердинанд, но и пытается сравнить их со своим опытом, с опытом других людей, понять их суть. Все это показывает широту ее мышления и способность к анализу.

Таким образом, персонажи романа Джона Фаулза «Коллекционер» полностью противоположны друг другу. Это две разные ипостаси — жизнь и смерть, два разных мира — преступник и жертва, художник и коллекционер, где один создает, другой — «замораживает», «консервирует», уничтожает красоту. В целом можно судить об изменчивости и динамичности образа Миранды и максимальной статичности Клегга.

#### Литература:

1. Кубанев, Н. А., Набилкина Л. Н.. Проблема взаимодействия языка и социального статуса // Приволжский научный вестник. — 2015. — № 11 (5). — с. 123-126.
2. Набилкина, Л. Н., Кубанев Н. А.. Травелог — лингвокультурологическая основа образа города и государства// Приволжский научный вестник. — 2013. — № 8-2 (24). — с. 124-129.
3. Постмодернизм// История зарубежной литературы XX в.: Учебник. — М.: Проспект, 2003. — с. 35-45
4. Саруханян, А. П. Джон Фаулз// Английская литература. 1945-1980. М. 1987. с. 317-330
5. Фаулз, Дж. Коллекционер/Джон Фаулз; [пер. с англ. И. Бессмертной]. — М.: Эксмо, 2015. — 352 с.
6. John Fowles «The Collector»// etextlib электронная библиотека. URL: <http://www.etextlib.ru/Book/Details/26282> (дата обращения: 1.04.2016). PDF

## Системные характеристики региональных интернет-СМИ

Шепель Альбина Сергеевна, магистрант  
Башкирский государственный университет

Сегодня Интернет это громадное медийное пространство, охватывающее не только столичные, но и региональные аудитории. Системный анализ информационных интернет-ресурсов позволит обозначить перспективы развития СМИ в Интернете Республики Башкортостан. Для анализа мы выбрали лидеров топ-20 региональных СМИ в Интернете по итогам рейтинга (подготовленного компанией «Медиалогия») за III квартал 2015 года: информационные порталы ProUfu.ru [1] и Ufa1.ru [2]. Основой для построения рейтинга стал Индекс Цитируемости (ИЦ) «Медиалогии» [3].

Отметим, данные интернет-издания являются прямыми конкурентами на информационном рынке.

Объединяющими признаками, которые позволили выбрать перечисленные сетевые издания, стали следующие: выход на регион, универсальность, высокое число уникальных посетителей ресурса, частое попадание в топ-5 Яндекс. Новостей, воспитание лояльной аудитории (например, в социальных сетях).

Информационный портал ProUfu.ru (<http://proufu.ru>) — одна из площадок в уфимском сегменте Интернета для публикации новостей региона. Интернет-издание предлагает пользователю разнообразную информацию о происходящем на всей территории республики. Информационный сайт основан в 2008 году, учредителем является компания ООО «Семь вершин». Издание имеет постоянную целевую аудиторию: ресурс ежедневно посещают несколько десятков тысяч человек преимущественно мужчины со средним и выше среднего уровнем доходов. Цель: оперативное информирование общества.

На главной странице представлены последние опубликованные в издании материалы. Практически все публикации сопровождаются фотографиями или видеороликами, периодически обновляющаяся новостная лента позволяет посетителю ориентироваться в представленном контенте. Рубрика «Политика» — серия статей на общую тему политической жизни Уфы. «Расследование» — серия материалов, где автор проводит собственное журналистское расследование. Большинство материалов сайта — эксклюзивные. Каждая публикация сопровождается экспертными мнениями. Также на главной странице сайта есть раздел «Комментарии». Данный раздел дает возможность оперативно корректировать контент в зависимости от читательских отзывов и предпочтений. Издание предоставляет читателю широкий спектр информации, оставляя свободу выбора и возможность самостоятельно делать выводы. Кроме того, у посетителя есть возможность с помощью системы гиперссылок обратиться к другим материалам данного автора, чего нет у прямых конкурентов

этого сетевого издания. Говоря о содержимом данного портала, следует отметить, что здесь представлены различные по жанрам материалы. Можно встретить как короткие информационные заметки, так и аналитические статьи, интервью и биографические очерки. Стоит упомянуть также об интересных обзорах новостного портала. Материалы ProUfu.ru, особенно в специальных рубриках, зачастую носят развлекательный характер: из их обзоров можно узнать о том, «как правильно смотреть фильмы 3D» или «как покрасить пасхальные яйца?». Как правило, все статьи проиллюстрированы фотографиями.

Данный ресурс имеет качественное оформление. Название легко узнаваемое, использующее фирменное начертание. Шрифт названий рубрик отличается от шрифтов заголовков статей, что делает сайт удобочитаемым. С точки зрения удобства использования сайт структурирован. У него понятная навигация, четкое разделение по разделам, спокойное оформление. В первую очередь на странице размещен текст с иллюстрациями, с учетом композиционно-графической модели. Благодаря этому представленная информация на сайте легко «усваивается» и становится более доступной за счет применения различных вариантов шрифтового оформления, краевых блоков. Перейдем к технологическим признакам. О популярности портала говорит, в первую очередь, статистика посещений. Так среднесуточное количество уникальных посетителей proufu.ru составляет 40 тыс. человек [4]. Сайт имеет сложную систему обновления. Новости обновляются permanently, аналитика, обзоры — с определённой периодичностью. В целом, это соответствует современной логике обновления СМИ в Интернете. Анализируемый нами информационный портал имеет свои представительства в различных социальных ресурсах, как то: Вконтакте, Facebook, YouTube, Instagram, Твиттер. Сам портал ProUfu.ru как и все новостные издания, не берёт плату за доступ к своему сайту, основным источником дохода является сдача в аренду рекламных площадей (баннерная реклама). Немаловажно то, что отдел маркетинга и рекламы интернет-издания активно продвигает ProUfu.ru в поисковых машинах, таких, как Яндекс, применяя инструменты поисковой оптимизации и контекстной рекламы. При вводе в поиске словосочетания «новости Уфы» сайт портала ProUfu.ru появляется на первой строчке результата.

ProUfu.ru отвечает всем типологическим признакам качественных интернет-СМИ. Сайт ежедневно обновляется, в составе его читателей все слои населения региона. Новостной ресурс универсален по функциям, содержанию и жанровым характеристикам.

Перейдем к следующему интернет-СМИ: Ufa1.ru (<http://ufa1.ru>) — уфимский интернет-портал, в сфере

интересов которого: последние события Уфы и республики, статьи на различную тематику и обсуждение актуальных тем в режиме онлайн. Учредителем является компания «RUGion. Сетевое издание «Ufa1. ru» имеет постоянную целевую аудиторию читателей: ресурс ежедневно посещают несколько десятков тысяч человек. Целевая аудитория интернет-издания: мужчины (48%) и женщины (52%) от 24 до 40 лет (77%), имеющих среднее и выше среднего образование [5].

При выходе на главную страницу в первую очередь можно увидеть актуальные новости и объявления, как регионального, так и федерального масштаба. То же касается и рекламных объявлений. Кроме того, информационный портал имеет свой видеоканал. Для регионального интернет-СМИ это выгодное решение: дает конкурентное преимущество и дополнительный охват новой аудитории. Новостной контент в данной форме публикует только этот ресурс. Ролики отличаются интересной и разнообразной тематикой, социальной актуальностью. Однако отметим, что даже поверхностный анализ позволяет выявить технологические производственные недостатки. Но если опустить технические моменты, по содержанию видеосюжеты представляют собой один из самых интересных разделов сайта. За неделю число просмотров доходит до нескольких тысяч. Появляются также не просто ролики, а передачи, например, «Тревожная кнопка», «Гость редакции», «Стиль» и т. д. «Телеканал» Ufa1. ru в интерфейсе сайта занимает самое выгодное положение верхний правый край главной страницы. Новостной портал не предоставляет возможность с помощью гиперссылок обратиться к другим материалам авторов, однако можно выйти напрямую на любого сотрудника сайта (контакты указаны в рубрике «Команда»).

Подборки последних новостей разделены на темы: «Город онлайн», «Авто», «Деньги», «Дом», «Отдых», «Медицина», «Работа». В ленту выводятся только заголовки материалов, что обеспечивает значительное количество внутренних переходов.

Что касается жанрового содержания, то сайт уделяет большое внимание не только коротким новостным заметкам, но и репортажам и особенно интервью. Все материалы поделены на рубрики. Так, ресурс Ufa1. ru включает в себя большие разделы:

— «Город Онлайн» — информация о последних событиях и тенденциях в Уфе;

— «Авто» («Лента новостей», «Сводка ГИБДД», «Авторская колонка», «Новости компаний», «Автообзор», «Продажа автомобилей») — уфимский автосайт;

— «Деньги» («Лента новостей», «Тема дня», «Разговоры о деньгах», «Вопрос на миллион», «Инфографика», «Горячая тема» и т. д.) — все о финансовых вопросах;

— «Дом» («Лента новостей», «Тема дня», «Домострой», «Дизайн-в квадрате» и т. д.) — строительство и обустройство недвижимости;

— «Отдых» («Свободное время», «Афиша») — все о развлечениях в Уфе;

— «Медицина» («Новости медицины», «В поисках идеала», «Наши дети») — все о медицине в Уфе;

— «Работа» — все о работе в Уфе, Информационные и обзорные статьи.

Помимо обозначенных подразделов, большие разделы обязательно включают такие пункты, как, например, «Задай вопрос» (посетители сайта могут задать свой вопрос специалисту в данной области), «Опрос» (общественное мнение относительно какой-то важной проблемы). В зависимости от тематики раздела можно найти различную интересную и полезную информацию, например, штрафы ГИБДД («Авто»). На портале проводятся конкурсы и различные акции, предоставляется возможность выиграть билеты в кино, театры или на выставки или получить значительную скидку на какой-нибудь товар или услугу. Посетители данного интернет-ресурса активно комментируют появляющиеся материалы, кроме того, под каждой статьей после публикации отзывов читателей определяется «Лучший комментарий». Это помогает организовывать обратную связь.

Портал объединяет в себе комплекс тематических проектов, которые предоставляют посетителю, в первую очередь, услугу, а не информацию: «Работа», разделы объявлений в рубриках «Авто» и «Недвижимость». Объем рекламы на главной странице сайта относительно невелик, можно насчитать 7 активных рекламных баннеров, однако это больше, чем у конкурентов. Реклама на сайте Ufa1. ru размещена в правой и левой колонках от текстовых сообщений и в середине страницы (между рубриками «Дом» и «Деньги»). Кроме того, ресурс предлагает информационное сопровождение, публикуя материалы на платной основе.

В отличие от своих конкурентов ресурс имеет мобильную версию и приложение для мобильных устройств под управлением операционной системы Android и iOS, которые обеспечивают оперативный доступ к новостям интернет-портала. Приложения дублируют новости портала, и имеют при этом отличную от сайта содержательную структуру. Тем самым Ufa1. ru привлекает новую аудиторию, расширяя границы коммуникации. Среди коммуникативных особенностей сайта, используемых на сайте, хотелось бы отметить возможность загрузки изображений и видеороликов любым пользователем. Ufa1. ru успешно обращается к социальной тематике, имеет востребованные рубрики и — единственный — рубрику «Видео». Не стремясь к оригинальным социальным новостям, отличается пространными обзорами и рубриками, нацеленными на развлекательность, также отличается интересными спецпроектами.

При анализе учредителей/создателей сайтов выяснилось, что чаще всего интернет-СМИ основаны самими медийными организациями, а также разного рода коммерческими структурами. Любопытно, что среди организаций, выступающих в качестве создателей интернет-СМИ, довольно часто появляются агентства массовых коммуникаций.



Одной из основных целей деятельности прессы самоуправления является снабжение граждан многосторонней текущей информацией о жизни республики. Региональные сетевые издания отражают состояние «ближней» социальной среды, с которой каждодневно взаимодействует человек. Постоянный приток актуальной информации об изменениях этой среды жизненно важен для непосредственной ориентации граждан в социальной действительности. Так, по итогам проведенного анализа, нам пред-

ставляется основная цель «идеального» региональных интернет-СМИ.

В наши дни региональные СМИ всё активнее конкурируют со столичными компаниями, которые осуществляют активную экспансию в регионах. Необходимо уделить повышенное внимание развитию в регионах медийной инфраструктуры, улучшению качества каналов массовых коммуникаций, созданию и поддержке социально значимых средств массовой информации в Интернете.

#### Литература:

1. <http://proufu.ru/>
2. <http://ufa1.ru/>
3. Статистика сайта proufu.ru // LiveInternet @ Статистика и дневники, почта и поиск <http://www.liveinternet.ru/?proufu.ru>
4. Статистика сайта proufu.ru // LiveInternet @ Статистика и дневники, почта и поиск <http://www.liveinternet.ru/?proufu.ru>
5. Башкортостан: рейтинг СМИ за III квартал 2015 // Инновационно-аналитическая система Медиалогия [http://www.mlgr.ru/ratings/regional\\_smi/3531](http://www.mlgr.ru/ratings/regional_smi/3531)

## Приемы и способы перевода терминов в области оптических приборов (на материале немецкого и русского языков)

Эрдибаева Динара Эсенбековна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Статья посвящена специфике термина как особой лексической единицы в системе научно-технического стиля. В данной статье рассмотрены структурные особенности термина. Проанализированы виды переводческих трансформаций, используемых для передачи специальной лексики с иностранного языка на русский язык. На основе проведенного исследования выявлены основные способы и приемы перевода терминологических единиц предметной сферы «оптические приборы».*

**Ключевые слова:** термин, перевод, приемы и способы перевода, лексические единицы языка, переводческие трансформации.

На сегодняшний день перевод научно-технических текстов имеет особый интерес не только со стороны переводчиков, желающих специализироваться в какой-либо определенной отрасли, но и со стороны специалистов, планирующих изучать иностранный язык для повышения своей квалификации. Передача технической лексики требует знаний в области темы перевода и свободной ориентации в терминах.

В последние годы оптические и оптико-электронные приборы и системы находят все большее применение в нашей жизни. В связи с возрастающим интересом к данной сфере, возникает необходимость в переводе иностранной литературы по заданной тематике. Умение оперировать непростой оптической терминологией способствует качественному и верному переводу терминов как ключевых единиц специального текста.

Данная статья посвящена особенностям перевода и описанию основных способов передачи терминов в области оптических приборов с немецкого языка на русский язык. Материалом исследования послужил пласт терминов различных типов в количестве 200 наименований, собранных методом сплошной выборки из первичных источников — инструкций по эксплуатации и руководств пользователя по оптическим приборам, а именно — инструкций по применению некоторых оптических приборов германской компании Carl Zeiss, специализирующейся в области оптики.

Несмотря на наличие огромного числа определений термина, вопрос его дефиниции до сих пор остается спорным. Под «**термином**» принято понимать слово или словосочетание, соотношенное со специальным понятием, явлением или предметом в системе какой-либо области

знания. Как отмечал А. А. Реформатский, «термины — это слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей. Согласно определению В. М. Лейчика, «термин — это лексическая единица языка для специальных целей, обозначающая общее — конкретное или абстрактное — понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [2]. Достаточно широкое и полное определение термина было дано В. С. Будилевой: «Термин — это единица какого-либо конкретного естественного или искусственного языка, обладающая в результате стихийно сложившейся или особой сознательной коллективной договоренности специальным терминологическим значением, которое может быть выражено либо в словесной форме, либо в том или ином формализованном виде и достаточно точно и полно отражает основные, существенные на данном уровне развития науки и техники признаки соответствующего понятия» [3].

Роль **классификации** для терминологической деятельности переоценить сложно, ведь структуру той или иной предметной области можно раскрыть именно с помощью классификационной схемы. В. С. Будилева, занимавшаяся вопросом классификации терминов, выделяет следующие типы: термины категорий; общенаучные и общетехнические термины; межотраслевые термины; специальные термины [3].

**По содержанию** терминологические единицы подразделяются на термины наблюдения и теоретические термины. Термины наблюдения обозначают классы реальных объектов; теоретические термины, в свою очередь, означают абстрактные понятия, зависящие, как правило, от концепции или определенной теории. Еще одной классификацией по содержательному признаку является классификация по принципу **логической категории понятия**. В соответствии с данной классификацией, предложенной В. М. Лейчиком, выделяют следующие типы терминов: термины предметов; термины процессов; термины признаков, свойств; термины величин и их единиц [4].

Применительно к классификации **по содержательной (семантической) структуре** можно выделить однозначные и многозначные термины. Б. Н. Головин, исходя из морфолого-синтаксической структуры терминов, предлагает дробную классификацию **по формальной структуре**. Настоящая классификация позволяет выделить термины-слова (подразделяющиеся, в свою очередь, на ряд групп — производные, производные, сложные, аббревиатуры; простые, аффиксальные, сложные; существительные, глаголы, прилагательные, наречия) и термины-словосочетания (простые, сложные; свободные, устойчивые, фразеологические; субстантивные, адъективные, глагольные) [5]. Существуют и иные классификации терминов, например, **по языку-источнику, по авторству** и другие.

Выше был приведен целый ряд различных классификаций, что подтверждает многогранную и многостороннюю структуру термина. Следовательно, трансформации, ис-

пользуемые при переводе терминологии, могут быть самыми различными. Поскольку трансформации редко выступают в «чистом» виде, их классификация в любом случае будет носить условный характер: за основу при этом берется доминантный прием, в то время как сопутствующие, «служебные» трансформации не учитываются [6].

При переводе терминов специальной литературы нередки случаи отсутствия в словаре встретившегося термина. В результате этого перед переводчиком встает «задача построения эквивалента безэквивалентного термина», которую можно решить при помощи таких межязыковых трансформаций, как лексическая, лексико-семантическая и лексико-грамматическая **переводческие трансформации**.

К основным лексическим трансформациям относятся: транслитерация, транскрибирование, калькирование, генерализация, конкретизация, лексическая замена. Среди грамматических трансформаций называют расчленение и воссоединение предложений, грамматические замены, конверсию, дословный перевод. Также выделяют лексико-грамматические трансформации: антонимический перевод, экспликация, компенсационный перевод, нулевой перевод [7].

Главным приемом перевода терминов является перевод с помощью **лексического эквивалента**. Данный прием предполагает выявление в языке перевода соответствующего эквивалента термину языка оригинала. Такие термины играют важную роль при переводе, так как служат опорными пунктами в тексте, от которых зависит раскрытие значения других слов. Например, *das Fernglas* — *бинокль*, *der Rückstrahler* — *рефлектор*, *die Belichtung* — *экспозиция*, *die Schärfe* — *резкость*, *die Rastung* — *фиксатор*, *das Brennglas* — *собирающая линза*, *die Helligkeit* — *яркость*, *transparent* — *прозрачный*, *die Verzeichnung* — *дисторсия*, *bündeln* — *фокусировать*.

По причине того, что к главным чертам термина относятся однозначность, одним из самых распространенных способов перевода является **калькирование** — передача комбинаторного состава слова, когда морфемы или лексемы переводятся соответствующими элементами языка перевода. Данный прием применяется при переводе сложных по структуре терминов. Например, *der Durchlass* — *пропускание*, *die Elektronenoptik* — *электронная оптика*, *die Bildschärfe* — *резкость изображения*, *die Laserlichtquelle* — *источники лазерного излучения*, *die Linsenoberfläche* — *поверхность линзы*, *das Sehfeld* — *поле зрения*, *das Prismensystem* — *система призм*, *der Dioptrienausgleich* — *диоптрическая коррекция*, *die Farbtreue* — *точность цветопередачи*, *die Lichtstärke* — *светосила*.

Термины также подвержены иному лексическому приему перевода — **транслитерации**, передаче графической формы слова оригинала, которая во многих случаях может сопровождаться морфологической и фонетической ассимиляцией. Например, *das Mikroskop* — *микроскоп*, *das Periskop* — *перископ*, *das Objektiv* — *объ-*

*ektiv, das Okular — окуляр, der Fokus — фокус, das Spektrum — спектр, der Laser — лазер.*

Прием **транскрипции** означает, что в переводе воспроизводится звучание слова оригинала. Например, *die Linse — линза, der Bracketing — брекетинг, die Polarisation — поляризация, die Vignettierung — виньетирование, der Astigmatismus — астигматизм, die Dispersion — дисперсия*. Подобно транслитерации, транскрипция может быть не только полной, но и частичной, т. е. может сочетаться с другими переводческими операциями.

При переводе также используется такая лексическая трансформация, как **конкретизация**. Конкретизация — процесс, при котором единица более широкого содержания передается в языке перевода единицей конкретного содержания. Например, *der Weißabgleich — баланс белого, der Bildsensor — матрица*.

При переводе терминов также возможно применение приема **генерализации**. Данный процесс является обратным предыдущему, он подразумевает замену единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более широким значением. Например, *die Dämmerungszahl — сумеречный фактор, die Naheinstellgrenze — минимальное расстояние фокусировки, die Beleuchtungsstärke — освещённость*.

К наиболее распространенным лексико-грамматическим трансформациям относится **описательный перевод** или **экспликация**, при которой лексическая единица ИЯ заменяется словосочетанием, раскрывающим ее значение. Например, *der Objektivdurchmesser — диаметр действующего отверстия объектива, die Verwacklungsunschärfe — смазывание резкости изображения*. Это происходит в том случае, если точная замена и подбор наиболее подходящего эквивалента невозможны. Недостаток описательного перевода заключается в его многословности.

Из-за разного лексического строя языков при переводе терминов используется прием **лексической замены**.

Данный метод заключается в замене слова на языке оригинала другим неэквивалентным словом на языке перевода. Чаще всего это обусловлено лексической сочетаемостью слов. Например, *der Farbfortsfehler — хроматизм положения, die Reflexbeseitigung — просветление оптики*.

В связи с тем, что грамматические и лексико-грамматические трансформации применяются в основном на уровне предложений, то при переводе терминов, выраженных словом или словосочетанием, такой способ перевода применяется крайне редко. Необходимо также отметить, что, как правило, переводчик прибегает не к какой-либо одной переводческой трансформации, а к целому ряду трансформаций одновременно.

В данной статье было проанализировано 200 терминов в области оптики и оптических приборов. В ходе практического исследования были выявлены следующие способы перевода: перевод с помощью лексического эквивалента, калькирование, транслитерация, транскрипция, конкретизация, генерализация, экспликация и прием лексической замены. В результате проведенного анализа было установлено, что наиболее распространенной группой переводческих трансформаций при переводе терминов является группа лексических трансформаций.

В ходе исследования способы перевода немецкоязычных терминов на русский язык по частотности их использования распределились следующим образом: из выявленных 200 терминологических единиц 68 были переведены с помощью калькирования, 47 — с помощью лексического эквивалента, 30 — экспликацией, 14 — лексической заменой, 13 — транскрипцией, 12 — транслитерацией, 9 — генерализацией, 7 — конкретизацией.

Таким образом, в процентном соотношении способы перевода терминов распределились следующим образом: калькирование — 34%, перевод с помощью лексического эквивалента — 23,5%, экспликация — 15%, лексическая замена — 7%, транскрипция и транслитерация — 6,5% и 6%, генерализация и конкретизация — 4,5% и 3,5%.

#### Литература:

1. Реформатский, А. А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики. М.: Наука, 1967.
2. Лейчик, В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. — 4-е изд. — М.: Либроком, 2009.
3. Будилева, В. С. Признаки терминов как основа их классификации/В. С Будилева — М.: Основа, 2002. — 144 с.
4. Лейчик, В. М., Шеллов С. Д. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод. Ч. II. М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической информации и документации, 1990. 80 с.
5. Головин, Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 1055 с.
6. Латышев, Л. К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. — М.: Международные отношения, 1981-248 с.
7. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: 2004. — 253 с.

# Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 8 (112) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешнев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственные редакторы:** Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.05.2016. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25