МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ РУССКОЙ И ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИИ

КАФЕДРА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием

«Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа»

11-13 октября 2017 г.

Том 1

Конференция проводилась при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках научного проекта № 17-14-23501 а(р)

Армавир
2017

УДК 81.22
ББК 81
Д 46

Печатается в в рамках научного проекта
№ 17-14-23501 а(р) при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований
и Министерства образования, науки
и молодежной политики Краснодарского края

Редакционная коллегия:
Чернова Л.В., Дорофеева О.А., Лоба В.Е., Безруков А.А.,
Ковальчук Д.А.

Д 46

Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11-13 октября 2017 года). Т. 1. - Армавир: Изд. Д.С. Ершов, 2017. – 348 с.

ISBN 978-5-6040026-4-3

Сборник включает статьи по широкому кругу проблем, связанных с языковыми процессами в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа.

Издание адресовано преподавателям, аспирантам, студентам, научным работникам, а также всем тем, кто интересуется междисциплинарными вопросами в контексте филологической проблематики.

ISBN 978-5-6040026-4-3

УДК 81.22
ББК 81

© Авторы статей, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Билингвальное образование в аспекте требований ФГОС общего образования и ФГОС ВО с учётом региональной специфики Северного Кавказа: проблемы и пути решения

Абдуллаева А.Н. Обучение критическому мышлению..... 8
Александрович Л.В. Синонимы как средство расширения словарного запаса учащихся..... 16
Анфиногенова Р.Д. Различные подходы к классификации фразеологизмов в научной литературе..... 20
Багринцев С.А. Билингвальные компетенции..... 25
Багринцева Т.Г. Создание «билингвальной» среды для эффективного усвоения русского языка в системе начального образования..... 30
Манаенко С.А. Лексико-семантический конкретизатор как функция модальных частиц и вводно-модальных слов..... 36
Москаленко А.Ю. Структурно-семантические особенности русских пословиц и поговорок..... 49
Носырева С.Г. Диссеминация инновационного педагогического опыта в российском образовании..... 56
Паперная Н.В., Ковалевич Е.П. Из опыта работы по организации проектной деятельности студентов на иностранном языке..... 63
Папикян А.В. Методика преподавания немецкого языка как второго иностранного языка в вузе..... 70
Селина Н.П. Номинационно-релятивное слово в формате пропозиции..... 74
Симонянц Е.В. Синтаксические функции и стилистические свойства союза «именно»..... 80
Склярова О.С. Семантико-прагматическая направленность средств связи предложений в тексте..... 85
Чернова Л.В. Речевая игра как интерактивная форма обучения билингвов..... 91

Раздел 2. Когнитивно-коммуникативное пространство Северного Кавказа в свете динамических процессов билингвального образования

Амрахова М.А. Виды и средства реализации категории сочувствия в русском и лезгинском языках 96
Драчевская А.В. Средства метафоризации в художественном тексте..... 102
Козлова Г.А. Особенности билингвизма в переводах художественных текстов 105
Курьян А.М. Этнический состав населения крепости Анапа в XVIII – первой трети XIX вв. 110
Лисицкая Л.Г., Павленко И.В. Формирование коллективного разума информационного общества в аспекте взаимодействия контента и аксиологии..... 115
Мехтиева А.С. Правильное использование глаголов, не обозначающих действия 121
Харченко С.Ю. Функционирование лексем с семантикой признака в речи жителей полиэтнических поселений 128

Раздел 3. Методические проблемы формирования языковой компетенции детей-билингвов и пути их решения

Амчиславская Е.Ю. Школа искусств как востребованность временем: проблемы и перспективы развития 134
Арутюнова Т.С. Особенности обучения английскому языку студентов-билингвов с опорой на русский язык 138
Барко К.А. Русский язык как средство интеграции в условиях современной школы 142
Горина И.И., Бебихова И.Ю. Проблемные вопросы статуса градационных отношений в современном русском языке 146
Деньгин И.В. Особенности изучения категории рода имени существительного в начальной школе учащимися-инофонами..... 152
Деньгина Т.В. Использование инновационных технологий для обогащения словарного запаса учащихся-инофонов в начальной школе 157
Докшина Н.В. Интерпретация данного текста как творческая и метапредметная деятельность..... 163

Dr. Dukart M. К вопросу об обучении младших школьников-билингвов 167
Ельникова Н.А. Особенности дисграфии у детей с нарушением слуха 172
Есипенко Е.А. Типичные речевые ошибки учащихся, связанные с влиянием устной речи взрослых 176
Калинина Ю.М. Возможности использования интерактивной викторины для формирования языковой компетенции детей-билингвов (на примере викторины «У Лукоморья» ФПКП РКИ РУДН) 179
Киба О.А. Принципы организации дискурсивного материала при обучении языку специальности студентов-инженеров из стран СНГ 184
Кудилова А.А. Методики изучения орфографических умений и навыков у младших школьников 189
Лахмоткина В.И. Культура речи как показатель языковой компетентности будущего педагога 193
Михеева Т.Б., Давер М.В. Языковая личность билингва как предмет анализа 203
Мурадханлы Б.М. Краткая сопоставительная характеристика фразеологизмов русского и азербайджанского языков 207
Нетёсина М.С. Методика обучения мигрантов русскому языку: ключевые позиции 220
Неумывакина Т.С. Содержательная характеристика методики логопедической работы по преодолению семантической дислексии у младших школьников с ЗПР 226
Овчаренко Е.Н. Речевое развитие детей-билингвов дошкольного возраста 229
Рубцов И.Н., Калинина А.Р. Публицистический текст как средство обучения проблемно-поисковому чтению в условиях билингвального образования 234
Тихонова А.В. К вопросу о дислексии 240
Шейкина Л.Н. Создание условий для работы с различными категориями обучающихся (из опыта работы) 244
Ширяева Ю.А. Развитие языковой личности детей-билингвов 251

Раздел 4. Культурно-исторический контекст языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа

Амирова Р.М. Театральное искусство как средство духовно-нравственного воспитания молодёжи 255
Атарщикова Е.Н., Пономарев Е.Г. Лингвострановедческая деятельность – важнейший аспект национально-культурного мировидения и исторического наследия..... 261
Войтенко Ю.П. Реализация телеономного концепта «любовь» в романе Николаса Спаркса “Save haven” («Тихая гавань»)..... 273
Губанова М.А. От трансгуманизма к robosapiens?, или О перспективах естественного языка 280
Давыдова А.Р., Саркисян М.Р. Роль языковых средств в реализации прагматических установок в текстах газетных сообщений в поликультурном пространстве Северного Кавказа 283
Дорофеева Н.В. Сопоставительный анализ диалектной лексики русского и украинского языков в поликультурном пространстве Северного Кавказа 290
Крижановский Н.И. Армавирская газета «Отклики Кавказа»: специфика информационной политики в полиэтнической среде..... 295
Малахов С.Н. Алано-греческие языковые контакты в Средневековье 302
Никульникова Я.С., Дрозд А.А. Тематика афоризмов, трансформируемых в разговорной речи 310
Никульникова Я.С. Высказывания с речевыми ошибками, выступающие в качестве юмористического мини-жанра 316
Остренко П.С. Функционирование классов казачьей направленности в условиях полиэтнического контингента учащихся общеобразовательных школ Краснодарского края 320
Приймак Ю.В. Османский этнический компонент на северо-западном Кавказе в контексте османо-российского противостояния в регионе (конец XVII – начале XIX в.) 323
Рыжкина Н.А. Специфика языкового воплощения образа ребенка в малой прозе Б. Екимова..... 328

Федченко Н.Л. Образ Медведя в пьесе Евгения Шварца «Обыкновенное чудо» и его значение в рамках национальной символики 332
Черкесова К.И. Проблемы единства культуры в контексте поликультурного пространства Северного Кавказа..... 339

РАЗДЕЛ 1. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФГОС ВО С УЧЁТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.

Абдуллаева А.Н., asuda.lsu@gmail.com
Ленкоранский государственный университет
г. Ленкорань, Азербайджанская Республика

ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ

Аннотация. *В статье говорится о важности обучения студентов критическому мышлению. Показано, что наличие ряда различных навыков критического мышления помогает учащимся принимать решения, оценивать информацию, чтобы определить, правильна она или нет, а также быть открытыми и рассматривать альтернативные способы поиска решений. Цель обучения критическому мышлению - помочь студентам научиться выходить за рамки здравого смысла и глубоко улавливать идею посредством применения логики и разума. Как писал Алана Джоли Эбботт в своей статье «Как научить критически мыслящих навыкам студентов колледжа», навыки критического мышления считаются очень важными для любого класса, любого уровня студентов. Если учащиеся могут применить свое критическое мышление для обучения, это может помочь им глубже понять материал, они могут легко понять любую трудную проблему.*

Ключевые слова. *Критическое мышление, рефлексивное мышление, разумное мышление, логическое мышление, аналитическое мышление, доказательства, поддержка.*

Annotation. *The article speaks about the importance of teaching students how to think critically. It is shown that comprising a number of different skills critical thinking helps the students learn to make decisions. to evaluate information to determine whether it is right or wrong and also be open minded and consider alternative ways of looking at solutions.The aim of teaching critical thinking is also to*

help the students learn to go beyond common sense and deeply catch the idea through the application of logic and reason. As Alana Joli Abbott wrote in his article "How to Teach Critical Thinking Skills to College Students",critical thinking skills are considered to be very important to any class, any level of students. If the students are able to apply their critical thinking to their study it can help them to gain a deeper understanding of the material, they can easily comprehend any difficult problem.

Key words. *Critical thinking, reflective thinking, reasonable thinking, logical thinking,analytical thinking, evidence, support.*

What is critical thinking*?* It is not easy to answer this question immediately for it has been variously defined by different researchers. Critical thinking comprises a number of different skills that help us learn to make decisions. It is the ability to evaluate information to determine whether it is right or wrong. In his "Miniature Guide to Critical Thinking" Paul and Elder gave a distinct understanding to this question.

"Critical thinking is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it" [9, p. 4].

To think critically about an issue or a problem means to be open minded and consider alternative ways of looking at solutions. As children grow into pre-adolescents and teenagers, their critical thinking skills help them make judgement independently without the interfernce of parents.

To be good at thinking, children/students must believe that thinking is fun and want to be good at it. Parents/teachers can make thinking fun throughout the academic year as well as during the summer and on vacations. Good thinkers practice thinking just like they practice basketball or soccer.

What is **critical thinking,** in general? According to one concept ***critical thinking*** means:

1. Reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what is true and what is not, in other word what to believe what not

2. The disposition to provide evidence in support of one's conclusion and to request evidence from others before accepting their conclusions

3. The process of determining the authenticity, accuracy and worth of information or knowledge claims

4. The process of determining the authenticity, accuracy or value of something characterized by the ability to seek reasons and alternatives, perceive the total situation, and change one's view based on evidence.

In another concept we read: "Everyone thinks; it is our nature to do so. But much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed, or down-right prejudiced."

Yet the quality of our lives and that of what we produce, make, or build depends precisely on the quality of our thought. Shoddy thinking is costly, both in money and in quality of life. Excellence in thought, however, must be systematically cultivated. So, we agree with Paul and Elder's brief definition of critical thinking "Critical thinking is the art of analyzing and evaluating thinking with a view to improving it." That's why in some sources " **critical**" thinking is also called "**logical**" thinking and "**analytical**" thinking.

Critical thinking is, in short, self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It requires rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities and a commitment to overcome our native egocentrism and socio-centrism [9, p. 4].

Why do we need to think critically?

Because, a well-cultivated critical thinker:

- raises vital questions and problems, formulating them clearly and precisely;
- gathers and assesses relevant information, using abstract ideas to interpret it effectively;
- comes to well-reasoned conclusions and solutions, testing them against relevant criteria and standards;
- thinks openmindedly within alternative systems of thought, recognizing and assessing, as need be, their assumptions, implications, and practical consequences;
- and communicates effectively with others in figuring out solutions to complex problems.

People who can think critically consistently attempt to live rationally, reasonably, and empathically. They are keenly aware of the nature of human thinking when left unchecked. They can use the intellectual tools that critical thinking offers them. These tools can be considered as principles that enable them to analyze the situation or

problem and improve thinking. They work diligently to develop the intellectual virtues of intellectual integrity, intellectual humility, intellectual civility, intellectual empathy, intellectual sense of justice and confidence in reason.

As well as, people who are aware of critical thinking or can approach the situation critically they realize that no matter how skilled they are as thinkers, they can always improve their reasoning abilities and they will always at times fall prey to mistakes in reasoning, human irrationality, prejudices, uncritically accepted social rules and taboos, self-interest, and vested interest. They strive to improve not only themselves, their ability, their own world, but also to improve the whole world in whatever ways they can and contribute to a more rational, civilized society. At the same time, they recognize the complexities often inherent in doing so.

People who has ability of critical thinking strive never to think simplistically about complicated issues and always consider the rights and needs of relevant others. They recognize the complexities in developing as thinkers, and principle. The unexamined life is not worth living, because they realize that many unexamined lives together result in an uncritical, unjust, dangerous world [5, p. 21-22].

How to teach critical thinking?

We all know that students need to be challenged to think critically. But research shows that many of us give too many assignments and multiple choice tests that we know produce mostly rotten memory skills and low-level, unconnected thinking [3, p. 1-10].

Critical thinking skills are skills that children (and adults) need to learn to be able to solve problems. This includes analyzing and evaluating information that is provided, whether that information is through observation, experience or communication. Used in conjunction with good academic advising, rubriics can play a major role in contributing to students' development of a more scholarly form of critical thinking – that is, the ability to think, reason, and make judgements bsed on an independent, open - minded approach to each new topic (Huba and Freed, 2000).

The core of critical thinking is being responsive to information and not just accepting it. Questioning is the most important part of critical thinking. It is a part of scientific, mathematical, historical, economic and philosophical thinking, all of which are necessary for

the future development of our society. Here are a few ways to teach critical thinking that can be used whether you are a teacher or a parent. You can help develop your child's / student 's critical thinking skills by learning a few key guidelines!

First you must know what kind of thinker your child/studen is. Does he believe everything what he reads, hears or watch on TV? Does she always figure out how to get what she wants? Does he ask questions? Does she go along with what her friends suggest?

Critical thinking skills don't fully develop until adolescence, but the foundations for good thinking develop in later years.

According to thinking ability thinkers may devide into three types:

Naive thinkersdon't believe need to think because their parents do it for them! They believe most things the hear on TV, don't ask questions, and go along with what their friends decide.

Selfish thinkers think a lot because it gets him what he wants. He believes whatever is necessary to achieve his goals, regardless of whether it hurts others. They figure out how to get other kids to do what they want them to do. Theyare clever manipulators of adults and other children.

Fair-minded thinkers think a lot because it helps them learn. They know they can't always believe what people say or what they see and hear on TV.They think about others as well as themselves. They are motivated to understand other people's situations and attempt to put themselves in their shoes.

The followingshort series of five "Intellectual Standards" ways may be a great help for your students in early stages of teaching critical thinking. These ways may help them learn to think better. Teach these standards to your students, and then interact with them in ways that reinforce the five standards.

- Invite them to BE CLEAR by asking for explanations and examples when they don't understand something. Let them know it is okay to be confused and ask questions.
- Urge students to BE ACCURATE, to check to see if something is true by researching the facts.
- Encourage students to BE RELEVANT by discussing other topics that are pertinent to the discussion or problem at hand. Help them stay

on track by linking related and meaningful information to the question they are trying to answer or the topic they are learning about.

- Support yourstudents'ability to BE LOGICAL. Helpthem see how things fit together. Question how they came to their conclusions and whether theirassumptions are correct.
- Set expectations that thestudents BE FAIR. Promote empathy in theirthinking processes. Make sure they consider others when drawing conclusions.

After gaining some knowledge about critical thinking and having some critical thinking skills teach your students substantive approach developed by Dr. Richard Paul that critical thinking is based on. It is relevant to every subject, discipline, and profession, and to reasoning through the problems of everyday life. It entails five essential dimensions of critical thinking:

1. The analysis of thought.
2. The assessment of thought.
3. The dispositions of thought.
4. The skills and abilities of thought.
5. The obstacles or barriers to critical thought

There are many ways of approaching critical thinking. But these 5 step processes may help you solve any number of problems:

1. Formulate your question. In other word know what you are looking for. Decide what is good and what is the advantage of something.

2. Gather your information. There is lots of out there. So, having a clear idea of your question will help you to determine what is relevant. If you want to decide on a diet to improve your nutrition you may ask an expert for their advice or seek other people's testimonies. Information gathering help you way different options.

3. Apply the information. Something you do by asking critical questions. Facing a decision ask yourself "what concepts are at work?", "What assumptions exist?" "Is my interpretation of information logically sound?"

4. Consider the implications. Imagine that it is an election time and you selected a political candidate based on their promise to make it cheaper for drivers to fill a balloon gas. At first it sounds great.But what about a long term effect? It will cause a huge invironmental pollution that is important to think about.

5. Explore other points of view.

Evaluating the students' critical thinking skills development.

It will help the teaching if you evaluate the students' critical thinking skills development by using Bloom'sTaxonomy Questions before or after teaching the material.

Before teaching the material ask the students to think around these questins:

1. What would you predict/infer from...?
2. What ideas can you add to...?
3. How would you create/design a new...?
4. What might happen if you combined...?
5. What solutions would you suggest for...?

After teaching the material help them come to the conclusion

1. Do you agree...?
2. What do you think about...?
3. What is the most important...?
4. Place the following in order of priority...
5. How would you decide about...?
6. What criteria would you use to assess...? [13, p. 1-3].

Evaluation

After these questions you can determine and list your students' strongest and weakest points as shown below and plan your next teaching according to this information.

Remembering: can the student recall or remember the information?

Understanding: can the student explain ideas or concepts?

Applying: can the student use the information in a new way?

Analyzing: can the student distinguish between the different parts?

Evaluating: can the student justify a stand or a decision**.**

The achivement will be higher if the students are involved in the evaluating process.They will see the result vividly and it will encourge them to learn more passionately and willingly after every evaluation.

Further classroom discussions about the meaning of critical thinking componenets can also clearify and explain the habits of mind we expect our students to demonstrate not only for a given assignment or class, but throughout their colledge careers and, for that matter, the rest of their life [5, p. 22].

There is increasing evidence that students are able to make judgements about their own learning, and that by encouraging them to do so assists them to take responsibility for their own learning and helps develop those skills which they need to continue to pursue their learning outside the institution (Boud, 1986; Boud & Falchikov, 1989). Even if students are not able to accurately self-assess (perhaps especially if they are not good at doing so), there is still good reason to focus attention on this attribute in courses. It is only when students perceive and take upon themselves the criteria by which they can judge good work in any domain that they can transcend the limitations of their immediate context and begin to make contributions for themselves. [4, p. 110].

You are what you think. Whatever you are doing right now, whatever you feel, whatever you want - all are determined by the quality of your thinking. If your thinking is unrealistic, your thinking will lead to many disappointments. If your thinking is overly pessimistic, it will deny you due recognition of many things in which you should properly rejoice. For most people, most of their thinking is subconscious, that is, never explicitly put into words. The problem is that when you are not aware of your thinking you have no chance of "correcting" it. When thinking is subconscious, you are in no position to see any problems in it. And, if you don't see any problems in it, you won't be motivated to change it.

So, to teach the students to think critically about their own learning by encouraging them means to create the kind of motivated, creative students we all want to see in our classes. It can be considered one of the happiest outcomes of our education as well.

References

1. Alec F. Critical Thinking (An İntroduction) Cambridge University Press, 2011. –294 pages.

2. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives, 1956.

3. Boud D. Studies in Higher Education, 1990.

4. Boud D. Assessment and the Promotion of Academic Values, South Wales, Australia,1990.

5. Danielle D. Stevens, Antonia J. Levi. Introduction to Rubrics. - Canada, 2004.

6. Huba M.E., Freed J.E. Shifting the focus from teaching to learning. - Boston, 2000.

7. John Butterworth, Geoff Thwaites. Thinking Skills: Critical Thinking and Problem Solving.
8. Martin K. Critical Thinking Skills For Dummies, 2015 - 384 pages.
9. Cambridge University Press, 2013 - 348 pages.
10. Paul R. and Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools, The Foundation for Critical Thinking, 2006.
11. https://blog.cengage.com/how-to-teach-critical-thinking-skills-to-college-students Helping College Students Develop Critical Thinking Skills.
12. https://wnmu.edu/old/facdev/files/criticalthinkingangela-1.ppt College and University Students - Foundation for Critical Thinking.
13. www.criticalthinking.org/pages/college-and-university students/799
14. Blooms Taxonomy questions - Bloom's Taxonomy.org www.bloomstaxonomy.org/Blooms%20Taxonomy%20questions.
15. Learn Critical Thinking - teach-think.org Ad www.teach-think.org/.

Александрович Л.В., 89883798636 @mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

СИНОНИМЫ КАК СРЕДСТВО РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. *В статье исследуются возможности синонимической системы при изучении лексики русского языка. Описывая синонимический ряд, автор анализирует семантические, сочетательные, этимологические различия и особенности функционирования слов-синонимов.*

Ключевые слова. *Лексическая система, синонимы, синонимический ряд, семантика.*

Annotation. *The article explores the possibilities of a synonymous system in the study of the vocabulary of the Russian language. Describing the synonymic series, the author analyzes semantic, com-*

bining, etymological differences and features of the functioning of words-synonyms.

Keywords. *Lexical system, synonyms, synonymic series, semantics.*

При обучении русскому языку одной из актуальных проблем остается проблема изучения лексики русского языка. Естественно, речь не идет об обучении всей русской лексике, а лишь ограниченного ее словаря. Однако возникает ряд проблем, связанных с проблемой многозначности слова, с его лексической сочетаемостью, с системными отношениями на лексическом уровне языка: функционированием слова в системе синонимов, антонимов, паронимов и т.д.

Лексическая единица изучается не изолированно, а в рамках определенного контекста с ее интерпретацией, основным в которой является комментирование ее ядерного значения. На начальном этапе обучения учитель использует простые способы семантизации, чтобы слова были поняты учащимися однозначно. К таким способам относятся перевод, применение наглядности, подбор антонимов, перечисление, толкование значения слова, объяснение через синонимический ряд.

На следующем этапе обучения добавляются использование словообразовательной цепочки, указание на внутреннюю форму слова. Сложностью при этом является то, что на этом уровне учащиеся должны знать язык достаточно хорошо. Объяснение слов с помощью синонимов также связано с определенными трудностями, поскольку в языке редко встречаются полные синонимы; как правило, каждый из синонимов имеет определенный оттенок значения, а значит, свою коннотацию и употребление, что необходимо оговаривать на занятиях.

Так, в «Словаре синонимов русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой с заглавным словом *идти* в качестве синонимов даются лишь самые близкие по семантике глаголы, способные замещать друг друга в значении «передвигаться, делая шаги»: *идти, шагать, вышагивать, ступать, выступать, шествовать, топать, переть, переться.* Второй синонимический ряд выделяется со значением «идти медленно, с трудом, еле передвигая ноги»: *брести, плестись, тащиться, тянуться, ползти, волочиться (волочься), влачиться (влечься).* Конечно, это рас-

членение синонимической группы обусловлено субъективным пониманием критериев «близости» и «взаимозамещаемости» синонимов в речи. Системный же подход к рассматриваемой группе глаголов позволяет однозначно утверждать, что они в своей совокупности образуют единую синонимическую группу с ядерным словом *идти*. Ядерная лексема *идти* обозначает лишь общее действие как процесс и не содержит его характеристики. Все остальные глаголы имеют смысловые и экспрессивные оттенки, которые дают ту или другую характеристику действию, выражают отношение говорящих к совершаемому действию. Так, глагол *брести* в своей смысловой структуре имеет в качестве основной архисему *идти*. Глаголы *плестись, тащиться, тянуться, волочься, волочиться, ползти* по своей семантике входят в эту же единую многочленную синонимическую группу, имея свои разные образные смысловые оттенки. Глагол *плестись* (от*плести*) имеет образную семантику, которая сопутствует основному значению *идти*. В словаре С.И. Ожегова значение глагола поясняется так: «Идти медленно, вяло. Лошадка плетется. П. в хвосте (перенос.: отставать от других в чем-н.) [3, с. 513]. Образный, переносный характер семантики отчетливо осознается нами и в глаголах *тащиться, тянуться, волочиться, ползти* в значении «идти, передвигаться шагами». *Тащиться* – это идти медленно, с трудом, подобно тому, как что-то с трудом тащат. *Тянуться* – это идти медленно, обычно друг за другом, подобно тому, как что-то тянут. *Волочиться* – это идти медленно, обычно за кем-то, подобно тому, как что-то волокут. Семантико-экспрессивный оттенок глагола *ползти* в значении *идти* создается сопоставлением и сравнением чьей-то ходьбы с перемещением в пространстве ползком. Все эти разнообразные сопоставительно-сравнительные отношения и оттенки синонимичных глаголов рассматриваемой многочленной группы отчетливо проявляются и в речи: *Олечка <u>плелась</u> за ним на шаг позади в промокшем пудовом полушубке.* (А.Н. Толстой); *По берегу <u>плелся</u> больной человек. / С ним рядом <u>ползла</u> вереница телег… / И рядом <u>тащился</u> с кульком человек*. (Блок); *Мать ли <u>плетется</u> с коромыслом на реку стирать белье – и дочка <u>тащится</u> вслед за нею*. (Григорович); *<u>Тянулись</u> усталые люди с мешками, с узлами, с молчаливыми детьми на руках*. (Полевой);

Ночью, еле волоча от усталости ноги, брел домой. (Горбатов); *Тополев… отважно выбрался на улицу и больше часа брел, по пояс в сугробах, до управления.* (Ажаев); *Он не шел, а тащился, почти полз по безлюдным, нескончаемым улицам пригородов.* (Федин); *Если это был полк, то это был полк калек. Люди не шли – ползли, проползая меньше километра за час.* (Сергеев-Ценский); *Он, собственно, не шел, а влачился, не поднимая ног от земли.* (Куприн). Во всех приведенных примерах глагольные синонимы *брести, тащиться, тянуться, волочиться, ползти* по-разному характеризуют процесс ходьбы, обозначаемый их доминантной лексемой *идти*. А в целом ряде случаев наблюдается и контекстуальное сопоставление и противопоставление синонимичных глаголов: *не шел, а тащился, почти полз, не шли – ползли, не шел, а влачился*.

Как отмечают некоторые лингвисты, в прошлом синонимические связи в кругу глаголов движения были гораздо шире, чем в современном русском языке. В период XI-XIV вв. смысловым центром этой группы был глагол *идти*, к которому тяготели *бежати, грясти, ехати, лезти, ступати, течи, шествовати.* Обозначая движения вообще, независимо от способа (пешком, на лошади, по суше, по воде и т.п.), они оказывались синонимически близкими и довольно свободно заменяли друг друга. Позднее, по мере смысловой дифференциации, за каждым глаголом закрепилось обозначение лишь определенного способа перемещения (пешком, на лошади, по воде, по воздуху, быстро, медленно и т.д.), в результате чего их синонимическая общность ослабела и даже распалась. Однако распалась не совсем. Она стала двухступенчатой, двухъярусной. На макрополевом уровне эти глаголы сохраняют синонимическую близость с ядерными лексемами *двигаться, передвигаться*, а на микрополевом уровне каждый из этих глаголов имеет свое синонимическое микрополе, однако в пределах одной и той же микрогруппы возможны и семантические, и экспрессивно-стилистические, и иные различия.

Таким образом, к трудностям изучения лексики русского языка относится несовпадение объема значений слов, многозначность большинства слов, значительные семантические, эмоционально-экспрессивные, сочетаемостные различия в си-

нонимическом ряду и другие. Необходимо также учитывать регистр речи: формальный, неформальный, официальный, строгий, разговорный, неофициальный и т.п.

Список литературы

1. Абрамов В.П. Семантические поля русского языка. – М.: Краснодар: АПСН РФ: КубГУ, 2003. – 337 с.

2. Денисов Ю.В. Синонимия и семантическая структура слова. – М., 2010.

3. Толковый словарь русского языка под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М., 2011. – 726 с.

4. Шумилова А.А. Синонимия как ментально-языковая категория. – Кемерово, 2004.

Анфиногенова Р.Д., miamia9898@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Никульникова Я.С.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. *В статье рассматриваются различные подходы к классификации фразеологизмов. Сопоставляются признаки и основные критерии той или иной классификации.*

Ключевые слова. *Фразеологизм, классификация, семантика, стилистика, структура, этимология.*

Annotation. *The article discusses various approaches to classification of phraseological units. Lists the characteristics and the main criteria of a particular classification.*

Key words. *Phraseological unit, classification, semantics, stylistics, structure, etymology.*

Фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый исторический опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей.

В современном русском языке нет единогласно принятого мнения об определении фразеологизма как языковой единицы, о

её сущности. Разногласия есть и по поводу объема и характеристики фразеологических единиц. Из-за отсутствия точного определения фразеологизма, в словарях вместо фразеологических единиц перечисляются обычные сочетания слов, такие как: *военные действия, даром что, прибрать к рукам и др.*; и некоторые слова: *в общем, на руку, на мази и др*.

Понятием фразеологизма занимались многие ученые: Шарль Балли, В. Л. Архангельский, С. Г. Гаврин, В. Н. Телия, В. В. Виноградов, Н. М. Шанский.

Благодаря исследованиям этих языковедов сформировались наиболее общие отличительные признаки фразеологизмов:

1) Это цельные языковые единицы, которые не складываются в процессе говорения, а уже готовы к использованию.

2) Это единицы, характеризующиеся постоянством в значении, составе и структуре, как и отдельные слова.

3) Единицы, компоненты которых имеют от двух и более основных ударений.

4) Составные структуры, компоненты которых осознаются говорящими как слова.

Как нет единого определения фразеологизма, так и нет единой классификации фразеологизмов, а также нет единого мнения по вопросу об объеме фразеологических единиц современного русского языка. Поэтому существует несколько классификаций фразеологизмов.

Первую классификацию представил француз Ш. Балли, она основывалась на семантической слитности компонентов устойчивого выражения.

В 1936 г. И. Абакумов пытался классифицировать фразеологизмы, опираясь на их структуру, семантическую слитность и «этимологический состав».

В.В. Виноградов предложил синхронную систему фразеологических структур русского языка, основанную на их семантической слитности.

В 1954 г. А.И. Ефимов в труде «О языке художественных произведений» сгруппировал фразеологические единицы, опираясь на их стилистические признаки.

В 1957 г. О.С. Ахманова в «Очерках по общей и русской лексикологии» классифицировала фразеологизмы с точки зрения их структуры.

Позже, на основе уже имеющихся знаний, Н.М. Шанский в работе «Фразеология русского языка» дал уже более полную классификацию. В ней ученый опирался на такие признаки, как семантическая слитность, состав, экспрессивно-стилистические свойства, структуру, этимология фразеологизма.

Первая классификация фразеологизмов по семантической слитности принадлежит Ш. Балли, в которой значится три типа фразеологизмов. Переработанная В.В. Виноградовым классификация Ш. Балли, содержит также три типа фразеологизмов: сращения, единства и сочетания.

В.Н. Шанский дополняет классификацию, предложенную В.В. Виноградовым, добавляя еще одну группу. Эта классификация на сегодняшний момент является универсальной.

В понимании Н.М. Шанского семантическая слитность – это «соотношение, существующее между общим значением фразеологизма и «частными» значениями его компонентов» [6, с. 62]. Таким образом, можно выделить четыре группы фразеологических оборотов: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания и фразеологические выражения. Сращения и единства – семантически неделимые образования, тождественные слову или сочетанию слов. Сочетания и выражения – семантически членимые образования, их значение тождественно значению их компонентов.

Во фразеологическом сращении нельзя убрать один из компонентов или же заменить его другим, только совокупность единиц в строго определенном порядке имеет конкретный смысл. Например, *«бить баклуши»* – означает бездельничать, а другое выражение с синонимичным словом *«колотить баклуши»* - образного смысла не имеет. Выражение *«и никаких гвоздей»* - означает «хватит, ничего больше». Тогда как, *«и никаких лопат»* или, скажем, *«и никаких молотков»* - также не имеют какой-то образной, законченной мысли.

Во фразеологических единствах, как и в сращениях, нельзя убрать или заменить какой-либо компонент, но, по крайней мере, отдельные компоненты все же являются частично самостоятельными, то есть о смысле выражения можно догадаться исходя из значения единиц. Например, выражение *«тянуть лямку»,* означает нести тяжелую службу, и компоненты частично объясняют

образное выражение: в словаре одним из прямых значений глагола тянуть является действие – *«перемещать что-то с усилием»,* а в словаре Т.Ф. Ефремовой переносное значение слова «лямка» в разговорном стиле значится как *«тяжелая, надоедливо-нудная работа».* Таким образом, при некоторых усилиях, значение фразеологического единства становится ясным из прямых или переносных значений компонентов устойчивого выражения.

Идиома – сочетание несколько свободнее выражений – единств и сращений при помощи главного компонента мы можем получить подобное по смыслу выражение, например, « *кромешный ад»* - означает тяжелая жизнь. Но можно ведь сказать *«полный ад»*, и это тоже в определенном контексте будет означать «тяжелая жизнь». Однако один из компонентов идиомы – сочетания полностью «закрепощен» в рамках использования всего лишь с несколькими словами, так, мы не можем сказать «кромешный день», чтобы это означало « тяжелый день», но можем сказать «*кромешный ад»* или *«кромешный мрак».*

Еще одним основанием для классификации фразеологизмов является стандартный, одинаковый состав устойчивых выражений.

Согласно этому признаку, Н.М Шанский поделил фразеологизмы на две группы: фразеологические обороты, где компоненты – слова активной лексики современного русского языка, как в выражениях: *тоска зеленая, стоять грудью.* Идиомы с несвободными компонентами – архаизмами, диалектами, например: *души не чает, чревато последствиями, разбить вдребезги.*

С точки зрения структуры, устойчивые выражения поделены на две группы: номинативные – идиомы, которые называют явление действительности, например: «*куры не клюют», «след простыл»;* которые являются частью предложения и могут быть подлежащими, сказуемыми, обстоятельствами и т.д.; коммуникативные – устойчивые выражения, тождественные целым предложениям или же части сложного, например: «*Счастливые часов не наблюдают.», «Человек - это звучит гордо!».* Обе группы подразделяются еще на подгруппы.

Как еще один подход к классификации фразеологизмов Н.М. Шанский выделил происхождение фразеологизмов: исконно русские фразеологизмы, заимствованные фразеологизмы, фразеологические кальки, фразеологические полукальки.

Исконно русский фразеологический оборот, который подразделяется на три группы: общеславянские – такие идиомы, которые встречаются во всех славянских языках с небольшой разницей в звучании, например, в русском языке *«водить за нос»* – а в украинском *«водити за ніс».* Восточнославянские – такие которые встречаются в языках восточнославянской группы, а именно в русском, украинском и белорусском. Так, в русском языке выражение звучит: «*под горячую руку»*, а в украинском - *«під горячу руку»*. И собственно русские, идиомы, существующие только в русском языке, например «*дело в шляпе», «душа в пятки ушла».*

Заимствованные идиомы подразделяются на заимствованные из старославянского языка, такие как: *«на сон грядущий», «злачное место»;* заимствованные из западноевропейских языков без перевода; например, в русском языке выражение *«время – деньги»* является дословным аналогом английской идиомы *«Timeismoney».*

Фразеологическая калька – дословный перевод идиомы, в основном, фразеологического единства, например, выражение *«от всего сердца»* перевод французской идиомы *«detoutmoncoeur».*

Фразеологическая полукалька отличается от кальки тем, что заимствованная идиома переводится не полностью, так французское выражение *«puitsartesian» в* русском языке звучит как *«артезианский колодец».*

Н.М. Шанский подразделяет фразеологизмы и по экспрессивно-стилистическим свойствам, с точки зрения употребления в той или иной сферах общения: межстилевые, разговорно-бытовые, книжные, архаизмы и историзмы. *Казанская сирота* – стилистически разговорно-бытовой фразеологизм, *уснуть вечным сном* – книжный фразеологизм. Некоторые фразеологизмы указывают на отношение к нему говорящего (презрение, смех, ирония и т.д.).

Существует несколько подходов к классификации фразеологизмов в современном русском языке. Одни ученые пытались классифицировать фразеологизмы с точки зрения семантической слитности, другие – с точки зрения их структуры, третьи – с точки зрения их этимологии или стилистики. Но, как и в любом сложном вопросе, одного-двух признаков для решения проблемы недостаточно. Доказательством тому являются разногла-

сия и противоречия в определении фразеологических единиц. Как показывает практика, наиболее целесообразной является классификация с использованием всех признаков.

Вопрос о различных подходах к классификации фразеологизмов сложный и интересный. Дальнейшие исследования в этой области, несомненно, расширят знания о фразеологических единицах. Всестороннее изучение фразеологической системы современного русского языка позволит нам получить представление об их основных структурно-семантических и стилистических типах, узнать их происхождение. Важно изучение фразеологизмов с точки зрения их специфических свойств в ряду других значимых единиц языка.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Очерк по общей и русской лексикологии. – М.: Учпедгиз, 1957. – 298 с.
2. Валгина И.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык. – М.: «Логос», 2001. – 76 с.
3. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1972. – 639 с.
4. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1978. – 159с.
5. Фразеологизмы и их классификация http://allrefs.net/c15/2pqj8/?full.
6. Шанский В.М. Классификация фразеологизмов по степени семантической слитности. URL: http://studbooks.net/780555/literatura/klassifikatsiya_frazeologicheskih_edinits (дата обращения - 18.08.2017).

Багринцев С.А., bagrintsev.s@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

БИЛИНГВАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. *В статье говорится о важности билингвального обучения студентов. Освоение нового языка происходит на основе контакта с содержанием культуры. В следствии чего происходит увеличение интереса к такому типу образования.*

Ключевые слова. *Билингвальное образование, коммуникация, двуязычие, язык, культура.*

Annotation. *The article talks about the importance of bilingual education for students. The mastering of a new language occurs on the basis of contact with the content of culture. As a result, there is an increase in interest in this type of education.*

Key words. *Bilingual education, communication, bilingualism, language, culture.*

Билингвальное обучение является особой образовательно-культурной стратегией, в которой иностранный язык выступает не только как средство коммуникации, но и как способ постижения специальных знаний и широких пластов общемировой культуры. Освоение нового языка на основе соприкосновения с предметным содержанием и различными культурами значительно расширяет горизонты социализации и способствует становлению диалогичного мышления и продуктивной кросс-культурной позиции индивида. В широком социальном плане значимость билингвального обучения заключается в расширении спектра образовательных и профессиональных шансов обучаемых, создании предпосылок для их успешной интеграции в многокультурное общество, а также в преодолении предрассудков и стереотипов, нетерпимости к инакомыслию, стремлении к диалогу культур и межкультурной коммуникации.

Что же такое билингвальное образование?

Первым делом, чтобы понять, что это такое, необходимо обратиться к определению «билингвизм» (от латинского Bi – два раза + Linqua – язык) —

1) практика попеременного пользования двумя языками;

2) владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков);

3) одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения.

Целью обучения двуязычию является увеличение осознания ценности родного языка и культуры, понимание важности другого языка и другой культуры и дальнейшая социолингвистическая компетенция в обоих языках и культурах. Между языком и куль-

турой существует характерная связь: язык всегда, как правило, обусловлен какой-либо культурой и является её единой частью, при этом являясь средством анализа и описания этой культуры.

Считается также, что необходимо различать и такие понятия, как «русский как материнский», «русский как родной», «русский материнский как иностранный», «материнский как иностранный» (при этом решающим является самоощущение ребенка-носителя языков). Эти тонкости важно учитывать только тогда, когда речь идет о систематическом обучении языку, а не о поддержании уровня владения родным языком в системе дополнительно образования (например, в субботних школах при общественных организациях язык преподают, но там не достигнут уровень полноценного обучения языку в связи с отсутствием у педагогов специального образования).

Наконец, важен вопрос: зачем нужно поддерживать и развивать не языки как самоцель, а именно феномен естественного многоязычия. Ответ на него дали представители частного бизнеса в Европе и в мире, стремящиеся расширить количество естествественных билингвов на своих предприятиях. Это происходит не из желания использовать их родные языки (ведь корпоративный язык, как правило, английский), а скорее – стремясь использовать их высокие общие способности и компетенции: многовариантивность и оригинальность их решений, высокая скорость переработки ими разнообразной информации, стрессоустойчивость. Отмечают также особую контактность билингвов, но тут важно учитывать, что наиболее продуктивны они в индивидуальной работе, а не в составе коллектива.

Анализ научных и научно-методических источников показал, что в настоящее время в педагогической науке разработаны разные модели формирования как коммуникативной, так и иноязычной компетенции (Л.Е. Алексеева, З.И. Коннова, Г.В. Парикова, Е.В. Рощина, О.Н. Хаустов, Л.А. Хохленкова и др.).

Введение Федеральным Государственным Образовательным Стандартом для общеобразовательных школ понятия коммуникативной компетентности предполагает:

- формирование мотивации изучения иностранных языков и стремления к самосовершенствованию в образовательной области «Иностранный язык»;

- осознание возможностей самореализации средствами иностранного языка;
- стремление к совершенствованию речевой культуры в целом;
- формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации;
- развитие таких качеств, как воля, целеустремленность, креативность, инициативность, эмпатия, трудолюбие, дисциплинированность;
- стремление к лучшему осознанию культуры своего народа и готовность содействовать ознакомлению с ней представителей других стран; толерантное отношение к проявлениям иной культуры; осознание себя гражданином своей страны и мира;
- готовность отстаивать национальные и общечеловеческие ценности, свою гражданскую позицию.

Однако в практической деятельности наблюдается ряд противоречий:

- между существующей потребностью в использовании лексического материала как оптимального способа активизации речемыслительной деятельности школьников и отсутствием комплексной методики по ее реализации;
- между социально-значимым развитием коммуникативной компетенции учащихся и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения для организации учебного процесса;
- между возрастающей сложностью и насыщенностью школьной программы по иностранному языку и способностью учащихся освоить весь объём предлагаемых сведений.

Формирование билингвальных коммуникативных и общекультурных компетенций определяет переосмысление содержательного и структурного компонентов учебного процесса, где, безусловно, акцент переносится с преподавателя и содержания дисциплин на ученика-билингва, что, в результате, требует изменений в организационно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Необходимо отметить, что в условиях интеграционного взаимодействия в образовательной билингвальной среде процесс

обучения предполагает совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира. Владение несколькими иностранными языками позволяет совершенствовать профессиональную компетентность будущего специалиста, расширяя его общекультурное поле, способствуя формированию индивидуальной образовательной траектории, а также повышает эффективность профессионального общения в целом. Данный процесс, как отмечают многие исследователи, носит системный и поэтапный характер.

Почти 60% детей и подростков сегодня – би- или полилингвы. Но как происходит становление и развитие естественного (и искусственного) многоязычия в поликультурной среде – однозначного и окончательного ответа на этот вопрос пока не дал ни один ученый. Но пока ученые решают вопросы классификации понятий и анализируют языковые проявления билингвизма разных типов (при этом внелингвистическим факторам, к сожалению, уделяется недостаточно внимания), в такой практической сфере деятельности, как бизнес, давно обратили внимание на преимущества естественных билингвов. В их числе социокомпетенции, межкультурная компетенция и Я-компетенция, медиа-компетенции. Поэтому бизнес начал отдавать им предпочтение при приеме на работу (обратите внимание: мы не говорим о лингвистической компетенции, поскольку корпоративные языки редко совпадают с родными языками сотрудников-билингвов). Причинами повышенного интереса к билингвам является то, что они показывают более высокий уровень по некоторым шкалам креативности (творческих способностей), а именно: умение видеть возможность многовариантности в решении практических задач, оригинальность в работе, чего бы она ни касалась, и др. Многие ценные качества билингва имеют большое значение для современного рынка труда, потому что в нем требуется высокая скорость переработки информации, умение концентрироваться в шуме, способность к кооперации, что как раз и свойственно билингвам.

Багринцева Т.Г., anbagr@mail.ru
МБОУ СОШ № 2
ст. Григорополисская, Ставропольский край

СОЗДАНИЕ «БИЛИНГВАЛЬНОЙ» СРЕДЫ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье говорится о возможности создания билингвальной среды в системе начального образования для усвоения родного языка. Невербальные способы запоминания, используемые ребенком, позволят благоприятно ввести новые методы обучения.*

Ключевые слова. *Билингвальная среда, грамматика, начальное образование, коммуникативность, синквейн, словарь.*

Annotation. *The article talks about the possibility of creating a bilingual environment in the primary education system for mastering the native language. Non-verbal memorization methods used by the child will favorably introduce new teaching methods.*

Key words. *Bilingual environment, grammar, elementary education, communicative, syncvein, vocabulary.*

В современном обществе роль языка неоспорима, это связано, прежде всего, с развитием высокотехнологичных телекоммуникационных технологий, их распространением не только в бытовой сфере жизни человека, но и в сфере образования. Современное общество – это общество мультикультурное и мультиязычное. Мультиязычие проявляется в том, что в одном и том же социуме его представители для межкультурной коммуникации используют не один, а несколько языков, которыми владеют в различной степени, то есть являются билингвами.

Обучение детей-билингвов представляется проблемой непростой и глубокой. Формы обучения второму языку должны быть направлены не только на усвоение как можно большего количества лексических единиц, но и на воспитание интереса к предмету «русский язык» а также на развитие коммуникативных навыков ребенка, умение выразить себя. Важно добиться определенного качества владения материалом, который позволит ребенку при минимуме средств, предполагая последующее

нарастание языковых единиц в компетенции ребенка, использовать их ситуативно, и осмысленно.

Социализация младших школьников – это один из важнейших факторов организации комфортного билингвального образовательного пространства. Условия билингвизма, в свою очередь, определяют специфику поликультурного воспитания, приобщающего детей к сокровищам национальной, русской и мировой культуры, искусства, традиций и норм поведения различных народов, а также способствующего формированию целостной личности ребёнка.

Сегодня учителям российской новой школы приходится решать совершенно новые образовательные задачи: обучение детей русскому языку не только как родному, но и как не родному, формирование конструктивного взаимодействия с родителями обучающихся различного этнокультурного происхождения. Как правило, родители не готовы к решению проблем, возникающих при воспитании ребёнка в ситуации билингвизма, не информированы относительно допустимых нагрузочных языковых норм, о сути сложностей развития ребёнка, связанных с двуязычием. Решение этих задач осложняется отсутствием достаточной теоретической базы, соответствующих технологий и методов.

Хорошо известно, что учебная деятельность обеспечивает высокую динамику в овладении новой лексикой и новым грамматическим материалом. Именно в ходе систематического обучения речевые способности получают мощнейший импульс развития, происходит активное наращение словаря, связанного с предметной областью. Происходит активное «взросление» речи ребенка, который стремится говорить так, как говорит учитель, как написано в учебнике. Усложняется синтаксическая структура речи, формируется способность построения развернутых монологических высказываний.

Наиболее удачные методики опираются на принцип поэтапности становления и развития речевого действия, когда более простое высказывание предшествует более сложному. На всех уровнях подачи материала осуществляется принцип коммуникативности, то есть все служит достижению определенного результата в общении. Самостоятельному употреблению речевых единиц должно предшествовать их восприятие на слух, что со-

ответствует психолингвистическим закономерностям усвоения речи.

Первая трудность, с которой сталкивается учитель в начальной школе, обучающей детей-билингвов – это плохие навыки чтения, бедный словарный запас, отсутствие умения воспринимать переносное значение слов, пересказывать своими словами текст.

Незнание русского языка влечет за собой проблемы психологического характера – коммуникативные и личностные. Коммуникативные проблемы заключаются в том, что ребёнок не может на равных общаться с одноклассниками. Невозможность самовыражения и самоутверждения порождает у ребёнка – билингва страх, боязнь ошибок, деформирует личностную самооценку. В результате этого ребенок замыкается, отказывается отвечать на уроках и, как следствие, общаться. Очевидно, приоритетной целью обучения русскому языку как неродному языку становится формирование умений школьников разговаривать друг с другом, с учителем, то есть устно общаться, а потом уже читать и писать на русском языке. В основу организации учебного материала по русскому языку для младших школьников положена фраза, что надо идти в обучении от целого к части, не наоборот.

Многие современные учителя, методисты в процессе организации учебного материала обращаются к методу моделирования. Использование моделирования для обучения устной речи базируется на психологической особенности речевой деятельности, заключающейся в том, что в основе её лежит овладение стереотипами связи слов в рамках определенных речевых конструкций. Как и в родном языке, ребенок строит предложения на русском языке по определенным «моделям» (стереотипам), сформированными у него путем многократного повторения аналогичных предложений.

В основе обучения второму языку должна лежать устная речь, состоящая из типовых предложений, получивших названия в методической литературе как «синтаксические модели» или «модели-предложения». Благодаря использованию моделей-предложений осуществляется комплексное преподавание иностранного языка, т.е. без деления его на аспекты (грамматика, фонетика, лексика). Дети усваивают не правила о грамматике и

фонетике, а овладевая языком, практически, усваивают и звуковой и грамматический строй языка. Так как объем детской памяти и внимания достаточно большой, а дети еще не научились расчленять, анализировать и синтезировать речевой материал, то они мгновенно схватывают предлагаемые им фразы, которые затем многократно повторяются.

Усвоение языка происходит благодаря тому, что и как ребёнок слышит, видит, запоминает и понимает.

Уже в 1-2 классах завязываются «узелки понимания» и своего рода «точки непонимания», чтобы сформировать «точки удивления», увидеть мир не как нечто понятное, известное, а как нечто загадочное, удивительное, полное интереса (загадки слова, числа, предмета природы, момента истории, Я-сознания).

В точках удивления завязываются вопросы и проблемы, развивается установка «маленького почемучки». Поскольку опыт языкового общения у двуязычного ребенка намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Он рано начинает осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка.

Успешность обучения младших школьников русскому языку и литературы во многом зависит от уровня развития таких познавательных процессов как ощущение, восприятие, представление, внимание, память, воображение, мышление и речь. Особенностью психического развития младшего школьника является то, что в этом возрасте, по мнению психологов, восприятие становится «думающим» и позволяет ребёнку успешно анализировать различные свойства предметов, сопоставлять их друг с другом. Такое восприятие называют анализирующим. Аналитическому восприятию предметов младших школьников, детей-билингвов, необходимо специально обучать. Для этого необходимо научить их видеть, рассматривать, наблюдать. В русском языке предметами аналитического восприятия становятся буквы, слова, предложения, текст.

Огромную роль в усвоении языка играет фонематический слух, позволяющий дифференцировать звуки родной речи, а также способность к точному зрительному восприятию начертаний букв. Поэтому очень важно, чтобы дети учились слушать,

говорить, понимать. Понимание того, что может передать звук, если его произносить, например, звук [а] с разной интонацией, чувством, смыслом: вопросительно, понятно, с сожалением, с возмущением, с радостью открытия, с восхищением; если произносить звук [о] с удивлением, задумчиво, с разочарованием.

Обучение русскому языку предоставляет учителю большие возможности для развития мышления детей-билингвов. Главное в процессе обучения – это не только передавать знания, но и обучать способам их усвоения. В начальной школе – письменная основа речи формирует новый взгляд на систему родного языка, интенсивное чтение развивает пассивный словарный запас, учебные дисциплины способствуют усвоению терминологии, ребенок учится стилям речи, овладевает различными типами пересказа, изложения, формулировок.

Такой путь усвоения родного языка известный психолог Л.С. Выготский определил как путь «снизу вверх», т.е. путь неосознанный, ненамеренный.

В связи с этим в педагогической деятельности на уроках русского языка и литературного чтения целесообразно использовать технологический прием – синквейн. Синквейн является одной из технологий критического мышления, развития образной речи, которая активирует умственную деятельность школьников через чтение и письмо.

Методический приём«Синквейн» – стихотворение, состоящее из пяти строк, написанное по определенному правилу, развивает устную и письменную речь детей, ясность их мысли и изложения, обогащает словарный запас, развивает интерес к языку.

Правила составления синквейна:

1. Любое слово (существительное), отвечающее на вопросы: Кто? или Что?

2. Два слова (прилагательные), отвечающие на вопросы: Какое? Какая? Какое?

3. Три слова (глагола), отвечающие на вопрос: Что делает?

4. Фразу как отношение, предложение, включающее это слово.

5. Одно слово - ассоциация с первым словом.

Например, при закреплении темы «Части речи» можно использовать методику Мюнстерберга и её различные модифика-

ции. В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще - существительные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется внимательно просмотреть буквы и отыскать среди них слова как можно быстрее и без ошибок.

Пример задания: в предлагаемых наборах букв найти слова ЯФОМЯЧУФСХЬАБДОМЦРИГЪЩСВОДАЭЕЫ (мяч, дом, вода)

ЛЬИТРАВАКРЪГЖЛГДЗПМЫЛОАКМНРШН УР (трава, мыло) ФРШУБАТВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЩМОРЖ (шуба, мама) БРПТПОЛКАЯЖЭЦБУРЯСГЛЮГБЕТУЧАИОФС (полка, туча) АОСВЕНИКОУЖЕЛАВАГОНИОХПЩЕНОКСИЖ (веник, щенок)

Занятия по формированию внимания проводятся как обучение «внимательному письму» и строятся на материале текстов, содержащих разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, подмена или пропуск букв в слове, слитное написание слова с предлогом.

Для усвоения русского языка в увлекательной и интересной форме могут быть использованы таблицы чисел «Шульте» и их модификации, например, таблицы букв, слогов, слов: «Найдите и назовите числа в последовательности от 1 до 25, четные, нечетные числа; буквы в алфавитном порядке, гласные, согласные, глухие, звонкие».

По мнению многих специалистов, вполне овладеть родным языком – т.е. оценить все его возможности, – можно, только изучая какой-нибудь иностранный язык. Ничего нельзя познать без сравнения, а единство языка и мышления не дает нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность, помогая вскрывать разнообразные средства выражения как в иностранном, так и в родном языке.

Билингвальная образовательная система предполагает, что учащийся развивает речевые компетенции сразу на двух или более языках без ущерба для каждого из них в отдельности. Для России с ее многонациональной этнокультурной картой билингвальное образование позволяет создать единое образовательное пространство, предоставляющее гражданам России равные возможности самореализации.

Обучение младших школьников русскому языку как неродному языку требует от учителя владения нормативно - правовой, методологической, методической, технологической, возрастной и национальной спецификой этого процесса, а также компетентностного применения психолого-педагогических техник, технологий и приёмов.

Манаенко С.А.
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский
федеральный университет», г. Ставрополь

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОНКРЕТИЗАТОР КАК ФУНКЦИЯ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ И ВВОДНО-МОДАЛЬНЫХ СЛОВ

Аннотация. *В статье рассматривается конкретизирующая функция модальных частиц и вводно-модальных слов в сложноподчинённом предложении.*

Ключевые слова. *Конкретизатор, модальная частица, вводно-модальные слова, союзные скрепы, фунтив.*

Abstract. *The article deals with specifying the function of modal particles and introductory modal words in a compound sentence.*

Key words. *Concretization, modal particle, introductory modal words, ties of Union, funtel.*

В роли лексико-семантических конкретизаторов в сложноподчиненном предложении могут выступать преимущественно различные разряды модальных частиц и вводно-модальные слова. При этом наиболее существенными различиями лексико-семантических конкретизаторов выступают не их морфологическая отнесенность, а лексико-семантические и функциональные признаки, отражающие их синтаксическую предназначенность.

Изначально вопрос о лексико-семантических конкретизаторах как элементах структуры и семантики сложного предложения был поставлен и наиболее изучен в анализе сложносочиненного предложения. Именно в связи с описанием сложносочиненного предложения можно говорить не только об их констатации в составе сложного предложения, но и в плане их

научного осмысления и представления, поскольку при характеристике моделей сочиненных рядов, как предикативных, так и непредикативных, возникли трудности, связанные с недостаточной определенностью границ, отделяющих лексико-семантический конкретизатор от омонимичного ему компонента союза или его аналога, тем более что функционально они совпадают, выражая синтаксические отношения между двумя синтаксическими однородными структурами. Действительно, для лексической единицы в роли лексико-семантического конкретизатора характерно употребление в синтаксической конструкции при взаимодействии с союзом. Причем зафиксировано значительное количество сочетаний «союз + частица / вводно-модальное слово», которые имеют тенденцию к слиянию в одно целое. Подобная тенденция позволила говорить о пополнении класса союзов за счет объединения союза с тем или иным лексическим элементом, занимающим присоюзную позицию, но, с другой стороны, в языке существует значительное количество лексических единиц, не являющихся союзами, однако функционирующих как союзы. В подавляющем большинстве эти лексические единицы совпадают с «присоюзными» элементами (например: *и следовательно; или наоборот*), но все же некоторые из них в сочетаниях с союзами не регистрировались (например: *итак*). В отношении подобных сочетаний Ю.И. Леденевым отмечается, что «неполнозначные слова, относимые к союзам, могут выполнять одновременно и другие функции. Так, например, можно говорить о совмещении функций союзов и частиц, о союзных функциях вводных слов, о том, что в роли союзов могут выступать некоторые слова, одновременно употребляемые в роли весьма формальных членов предложения. Наличие у союзов иных, несоюзных функций свидетельствует о существовании в языке живых процессов перехода слов из одного разряда в другой, причем слово не сразу порывает со своими прежними функциями, а некоторое время совмещает старые и новые функции. В других случаях слово надолго сохраняет такую двойственность функций» [3, с. 43-44]. «Несоюзное» функционирование указанных сочетаний и собственно союзов весьма характерно и при различных видах осложнения простого предложения [см: 7].

Проблема функционирования различных лексических единиц в союзной и «присоюзной» функции, находится в фокусе исследовательского интереса все последние десятилетия. Лексические элементы, самостоятельно выступающие в союзной функции, получили различные наименования: союзы, функциональные аналоги союза, полусоюзы, союзы-частицы, вторичные союзные скрепы; лексические же элементы, взаимодействующие с союзами, получили наименования «уточнители», «конкретизаторы», «различители», «актуализаторы», что было связано прежде всего с разработкой теории сложного предложения, начиная с работ М.И. Черемисиной [16], В.А. Белошапковой [2], М.В. Ляпон [6]. Вместе с тем, именно М.В. Ляпон как автор разделов второго тома РГ-80 о сложносочиненном предложении и сложноподчиненном предложении нерасчлененной структуры и раздела о союзах в первом томе, отмечая, что по отношению к сочинительным союзам «семантически дифференцирующую функцию часто выполняют специальные *конкретизаторы*, т.е. слова и словосочетания, которые подключаются к союзу и уточняют его значение» [14, с. 714], пишет о словах с квалифицирующим лексическим значением в данном употреблении как об аналогах союзов, поскольку они вовлечены в сферу союзных средств [14, с. 715]. Здесь же в отношении использования конкретизаторов в сложноподчиненном предложении утверждается, что типичным способом конкретизации подчинительных союзов является их соединение с предложными сочетаниями, в результате которого появляются новые составные союзы, типа *после того как, ввиду того что, не в пример тому как, подобно тому как.*

Таким образом, образование аналогов союзов на базе сочетаний «союз + неполнозначное / вводно-модальное слово» и способность выполнять союзную функцию широким пластом лексем-несоюзов приводят к расширению союза как разряда неполнозначных слов, т.к. к союзам причисляют любые лексические единицы, регулярно осуществляющие функцию связи в сложном предложении. В частности, Ю.И. Леденев наряду с сочинительными, подчинительными, пояснительными и присоединительными предлагает выделять «последовательные» - *во-первых*, *во-вторых* и др. и «заключительные» - *итак, следовательно* [4, с. 19]. Идентифицируются как союзы при самостоятельном употреблении такие лексические единицы, как *стало быть, поэтому*.

Как отдельная теоретическая проблема соотношение союзов и тех лексических единиц, которые либо регулярно используются в речи совместно с союзом, либо вместо него, была сформулирована в середине 80-х годов в работах научных коллективов под руководством А.Ф. Прияткиной и Ю.И. Леденева, который по этому поводу заметил: «Развитие категории союза, обусловленное необходимостью более тонко и дифференцированно передавать всевозможные связи и отношения сочинительного и подчинительного, присоединительного и иных видов приводит к тому, что все новые и новые слова с релятивным значением наряду с основными своими функциями приобретают союзные значения и становятся аналогами союзов. Это совмещение союзных и несоюзных функций А.Ф. Прияткина определяет как союзоподобие. Особенность этого явления она видит не в том, что слова и устойчивые сочетания переходят в союзы, а в том, что они при определенных условиях выступают в близкой к союзам функции» [3, с. 46]. При таком подходе важнейшим критерием в отнесенности той или иной лексической единицы или их идиоматического сочетания к союзам и их аналогам является их способность выражать синтаксические связи и отношения без влияния на форму как связываемых слов, так и предложений. Отдельно вопрос о категориальном статусе союза рассматривался еще в работе М.И. Черемисиной «Союз как лексическая единица языка (лексема или функция?)» [16], в которой сделан вывод о том, что даже многие из «общепризнанных» союзов по своим характеристикам не соответствуют таким важным свойствам слова как лексической единицы русского языка, как цельнооформленность и отдельность, и поэтому как для союзов, обладающих всем набором характеристик слова, так и для «неправильных» союзов (соответственно, и их аналогов) введено обобщающее понятие «союзный функтив», т.е. на первый план вынесена функциональная особенность данных лексических единиц.

В развитие идей М. И. Черемисиной в работе Н. П. Перфильевой была предложена следующая классификация лексических единиц, выполняющих связующую функцию в сложном предложении, согласно которой *союзный функтив* – это союз в широком понимании как «показатель синтаксической

связи», и эта функция может сочетаться с другими функциями; союзные скрепы – это «союзные функтивы, для которых союзная функция является единственной; союз же (в узком понимании) - это «служебное слово, для которого функция связи предикативных частей сложного предложения является обязательной, например: ЕСЛИ, И, ДА, ИБО» [10]. Данная классификация является, с одной стороны, попыткой объединения в один разряд неполнозначных слов всех лексических единиц, задействованных в организации связи между предикативными частями в составе сложного предложения, на функциональной основе; с другой же, предстает попыткой терминологического разграничения связующих элементов, и в частности, противопоставления союзов и их аналогов синтаксическим союзным скрепам. В соответствии с такой классификацией, лексические единицы, функционирование которых в сложном предложении при основных средствах связи - союзах – зафиксировано в РГ-80, распределятся по рубрикам «союзные функтивы» и «союзные скрепы». В первую классификационную рубрику попадают 1) все факультативно использующиеся в сложноподчиненном предложении «семантические конкретизаторы», причем именно совместно с сочинительным союзом; в случаях их обязательности они предстают элементом составного союза; 2) все неполнозначные и вводно-модальные слова при союзах недифференцированных значений в нерасчлененных сложноподчиненных предложениях; 3) все факультативно применяемые «лексические конкретизаторы» при союзах недифференцированных значений в расчлененных структурах сложноподчиненного предложения, в которых сам союз, по сути, перемещается в область «союзных скреп»; и 4) те же «лексические конкретизаторы» (но уже как аналоги союзов, поскольку выразителем отношений является сам союз) в расчлененных предложениях с союзами дифференцированных значений, выполняющие роли «специальных актуализаторов» и «семантических специализированных коррелятов» опять же факультативно.

Во второй рубрике - «союзные скрепы», - на наш взгляд, оказываются факультативно использующиеся в сложноподчиненных предложениях расчлененного типа при «семантических» союзах те «лексические конкретизаторы», которые применяются

в качестве синтаксических специализированных коррелятов, поскольку в этом случае неполнозначные и вводно-модальные слова исключаются из организации семантики сложноподчиненного предложения и им приписывается формально-связующая функция. Данное разграничение находит подтверждение в специальных исследованиях, посвященных функционированию сочетаний «союз + неполнозначное / вводно-модальное слово» в сложном предложении, а также в связи с изучением формирования новых сложных и составных союзов, где показано, что, во-первых, лексические единицы, выступающие как вспомогательные языковые средства выражения дополнительных семантических отношений могут приобретать функционально-семантический приоритет над опорным союзом. Хотя союз – один из существеннейших компонентов синтаксической и семантической структуры конструкции, но он не всегда в ней занимает доминирующее положение. Иногда другие конструктивные и лексические компоненты построения оказываются сильнее союза, что и позволяет рассматривать многие лексические конкретизаторы, сопровождающие союз, как основные средства выражения семантического отношения между соединенными предикативными единицами, а союз квалифицировать как собственно «грамматическую скрепу» [2, с. 211], которая уже не определяет тип отношения, а только осуществляет в чистом виде функцию связи, что особенно показательно для соединительных союзов, отличающихся тем, что, как указано в учебнике «Современный русский язык», «они не являются абсолютно необходимым строевым элементом сложносочиненного предложения открытой структуры» [15, с. 742]. Здесь же отмечается, что при союзах широких отвлеченных значений (*и, а, но)* в сложносочиненном предложении появляется «возможность употребления в них таких слов, которые являются элементами лексического состава сложного предложения и вместе с тем выполняют строевую функцию, выражая отношения между ситуациями, которые называются в частях сложного предложения, более точно, чем собственно союзы и оставляя союзам роль связующих скреп. Таковы местоименные наречия *потому, поэтому, оттого,* модальные слова *следовательно, значит,* частицы *ведь, все-таки, все равно, тем не менее, между тем* и др. В

определенных условиях эти слова, иногда сливаясь с собственно союзами в одно составное слово, могут утрачивать свойства знаменательных слов или частиц и переходить в союзы. Но и в тех случаях, когда эти слова сохраняют грамматические свойства других частей речи, они являются важным элементом формальной организации сложного предложения и во многом определяют его значение» [15, с. 743-744].

Таким образом, «семантические конкретизаторы» определяются в научной и учебной литературе при функционировании в сложносочиненном предложении либо как компонент составного союза, либо как «аналог союза», морфологическая природа которого в целом как сочетания «союз + неполнозначное / вводно-модальное слово» не прояснена, что подтверждает наблюдение Ю.И. Леденева о количественно небольшом, но очень употребительном составе собственно сочинительных союзов, к которым примыкают союзные скрепы и аналоги, заключающие, однако, в различных пропорциях значения, сближающие их с подчинительными союзами [5, с. 5].

Р.П. Рогожникова, исследуя устойчивые сочетания, которые в семантическом и структурном отношении сближаются со словом, подобные анализируемым в диссертации образованиям, определяет их в качестве «эквивалентов слов». По формальному составу среди эквивалентных слов ученый выделяет, в частности, сочетания двух и более неполнозначных слов. Возникновение устойчивых сочетаний – эквивалентов слов – обусловливается необходимостью выражения более тонких оттенков и отношений, поэтому «функции неизменяемых частей речи берут на себя предложно-падежные формы знаменательных слов, сочетания слов (незнаменательного и знаменательного или незнаменательных), которые становятся как бы единым словом, уподобляясь слову и в семантическом отношении и по функции в речи» [13, с. 7]. Среди эквивалентов сочинительных союзов здесь мы находим *а ведь, а еще, а и то, а не то, а не только, да ведь, да еще, да и то, да и только, но и, но и то (*следует отметить, что все устойчивые сочетания на базе союза *и* квалифицированы как частицы).

Среди эквивалентов подчинительных союзов, образованных на основе сочетания их с лексическими конкретизаторами,

Р.П. Рогожникова выделяет еще меньше подобных единиц: *как будто (бы), как словно, как только, только лишь, только что, хоть бы... а то, что бы ни, что ни.* Большинство «аналогов союзов» определяются Р.П. Рогожниковой как эквиваленты частиц и вводных сочетаний, и это несмотря на то, что по замечанию Ю.И. Леденева: «Арсенал выражения подчинительных связей и отношений неизмеримо богаче и разнообразнее. Сюда относятся и многочисленные предлоги и предложные сочетания, и собственно подчинительные союзы асемантической группы, и производные предложно-союзные образования, и сочетания подчинительных опорных *союзов* со словами-коррелятами, и союзные слова, и всевозможные частицы, выступающие в роли семантических конкретизаторов, и различные союзные скрепы на уровне межфразовых единств, и предложно-местоименные сочетания» [5, с. 5]. Тем более очевидным становится данное противоречие, поскольку рассматривая использование конкретизаторов в сложноподчиненном предложении, авторы РГ-80 считают существенным, что «особенно тесной является связь союзных средств с вводными словами (*вернее, впрочем, выходит, значит, следовательно, итак, кстати, наконец, наоборот, например, напротив, правда, следовательно, точнее)* и с частицами (*а, абы, аж, ан, будто, ведь, да, даже, если (бы), еще, же, и, или, именно, кабы, ли, лишь, пускай, пусть, разве, словно, так, то, только, точно, хоть, хотя, чтобы, якобы)*. Внутри одного и того же слова союз и частица, союз и вводное слово во многих случаях не могут быть строго разграничены» [14, с. 715]. Функциональное сходство данных лексических единиц как раз и обусловливает подобное неразличение. В этой связи Н.Ю. Шведова писала: «Связи союзных частиц с союзами являются очень живыми, функция соединения для них настолько же характерна, насколько функция выражения модальных и модально-экспрессивных значений» [17, с. 163].

Взаимодействие и определенная взаимообратимость союзов и частиц, союзов и вводно-модальных слов приводят к тому, что при их функционировании возникают синкретичные языковые факты, среди которых, используя положения теории переходности В.В. Бабайцевой, можно выделить промежуточные и периферийные звенья, хотя сделать это не так просто во многих кон-

кретных случаях. При этом синкретизм языкового факта понимается как совмещение дифференциальных структурных, семантических и функциональных признаков оппозиционных единиц, связанных явлениями переходности, что определяется, в частности, приспособлением старой формы и выражению новых значений. С нашей точки зрения, вполне уместна реализация принципа переходности при синтаксической квалификации анализируемых явлений, поскольку переходность может выступать важнейшим системообразующим фактором, организующим взаимодействие единиц языка при функционировании в речи и определяющим их функционально-семантическую емкость. В частности, рассматривая «сдвиги» сочинительного союза *и* в направлении к частицам и отрицательной частицы *ни* в направлении к союзам, В.В. Бабайцева на основе шкалы переходности оппозиции *союз-частица* следующим образом комментирует собственно переходные случаи синтаксического функционирования данных лексических единиц: «Звено **Аб** представлено примерами, в которых союз *и* стоит в препозиции (при присоединении после точки) и в постпозиции (при присоединении после запятой): *Ждали малоснежную зиму. И не угадали (*А. Чаковский). *Перед вами люди, имеющие в городе власть, и не малую* (Н. Ильина). *И* осуществляет связь присоединяемого компонента с предыдущим (функция союза), а также усиливает семантическую значимость присоединяемого компонента, вносит в высказывание дополнительные смысловые оттенки (функция частиц). Это союз-частица с преобладанием свойств союза, так как *и* не входит в состав члена предложения, остается на границе между соединяемыми компонентами» [1, с. 335].

Анализируя примеры звена **АБ** (центральной зоны перехода), В.В. Бабайцева отмечает «равновеликость» проявления свойств союза и частицы лексическим элементом *и*, что позволяет теоретически обосновать правило о постановке запятой перед первым повторяющимся союзом *и* при однородных членах предложения. К звену **аБ** ученый относит случаи функционирования *и* в сложноподчиненном предложении: «В сложноподчиненном предложении *Я люблю тебя, жизнь, что само по себе и не ново* (К. Ваншенкин) связь между предложениями осуществляется союзным словом *что*. *И* в придаточном предложении акценти-

рует эту связь (как акцентная частица) и присоединяет содержание придаточной части к предшествующему тексту. Сравните также: *...Попадая поздней весной или летом в тундру, я бывал заворожен ею. Правда, и ясные дни первоначальной бронзовой осени с голубыми озерами, из которых смотрят опрокинутые снеговые вершины гор, прекрасны в тундре* (Г. Фиш). Модальное слово *правда*, выполняющее здесь функцию подчинительного союза (слово *правда* синонимично *хотя),* выражает уступительные отношения между частями текста. Как и в предыдущих случаях, *и* имеет свойства присоединительного союза» [1, с. 336-337]. Отмечая, что для *ни* нет звеньев **аБ** и **Б**, поскольку во всех случаях функционирования *ни* сохраняет важнейшую функцию частицы - значение усиления отрицания, В.В. Бабайцева приводит следующее замечание А.М. Пешковского: «Сама усилительность, по существу дела, сближает их (частицы - В.Б.) с союзами: всякое усиление выступает всегда на фоне чего-то неусиленного, а этот фон дается (или предполагается) в предыдущей речи» [11, с. 84]. Не менее существенным, с нашей точки зрения, является указание на важность условий функционирования синкретичных единиц, в частности: «При квалификации синкретичных звеньев с *и* и *ни* большое значение имеет повтор, но он отражает противоположные тенденции: союз *и* при повторе приближается к частице, а частица *ни* – к союзу» [1, с. 340].

Таким образом, использование принципа переходности и осмысление синкретичности многих языковых единиц, в том числе и выступающих в роли лексико-семантических конкретизаторов, как отмечает В.В. Бабайцева, позволяет: 1) дать гибкую, соответствующую системе языка и речи классификацию структурно-семантических классов слов; 2) показать переходные, т.е. синкретичные, звенья, объединяющие части речи в динамическую систему взаимодействующих единиц; 3) избежать категоричных квалификационных трактовок синтаксических образований; 4) показать их семантическую емкость и экспрессивность; 5) объяснить разнообразие валентных свойств синкретичных лексических единиц и их мотивированность многокомпонентностью семантики синтаксических конструктов, в которых они используются [1, с. 381]. Добавим, что учет условий функционирования лексических единиц, выступающих в роли

лексико-семантических конкретизаторов, позволяет точнее определять их специфику при организации структуры и содержания сложных предложений, выявляя их синкретизм не только в плане проявления частеречных характеристик, но и функционального предназначения.

Надо отметить, что синтаксические условия употребления сочетаний «союз + частица», «союз + модальное слово» давно находятся в центре внимания исследователей. Так, А.Е. Орлов и М.И. Черемисина, исходя из положения о том, что есть раздельнооформленные союзы, сохраняющие свойство быть словом (то есть и т.п.), выделяли «цепочки достаточно случайного спаянного состава» и, опираясь на положение о функтивах, разграничивали два типа «цепочек» союз-частица – свободные и спаянные. Свободные цепочки – это случайно оказавшиеся рядом (в силу линейности речи) единицы, выполняющие разные функции: например, сочетание *если даже* может быть свободным в том случае, когда *даже* относится непосредственно к следующему за ним слову (...если даже теперь...). Это же сочетание может быть связанным, когда оно в целом «выражает определенные смысловые отношения между частями сложного предложения» [9, с. 221]. В авторской трактовке, именно связные цепочки являются функтивами, т.е. единицами, выполняющими *единую* функцию связи. В этой связи заметим, что единицы, выступающие в роли лексико-семантических конкретизаторов, в первую очередь рассматривались в научной литературе со стороны союза как выявляющие или подчеркивающие те или иные оттенки его значения, что отразилось и в их терминологическом закреплении: конкретизаторы, различители, вторичные союзные скрепы и т.п. В то же время А.Ф. Прияткина [12] отмечала, что уточнитель (лексико-семантический конкретизатор) не просто составная часть союза или средство детализации его значения, но и относительно самостоятельно функционирующий элемент, поскольку он полифункционален. Немаловажно и то, что лексико-семантический конкретизатор актуализирует не просто элементы предложения, а высказывания, принимая участие в организации текста, проявляя авторские интенции в коммуникации.

Таким образом, научные изыскания последних десятилетий, посвященные проблемам семантики и прагматики текста и

сложного предложения, пословные многоаспектные описания различных неполнозначных слов позволяют рассматривать использование частиц и вводно-модальных слов при основных средствах выражения синтаксической связи в сложных предложениях, реализованных в качестве высказываний в тексте, как разнообразное функционирование переходного характера в оппозициях частица – союз, вводно-модальное слово – союз, одной из сфер которого является их применение в роли лексико-семантических конкретизаторов, что определяется как свойствами (семантическими, грамматическими, функциональными) самих лексических единиц исследуемого типа, так и условиями их употребления. К числу последних относятся: вид синтаксической связи в сложном предложении – сочинение или подчинение, тип союза и его структурно-семантические особенности, местонахождение лексической единицы – в главной или придаточной частях, ее местоположение по отношению к союзному средству связи, «предложенческое» или присловное употребление, свободное или связанное соположение с союзными элементами, отношение к общей текстовой модальности и акцентированным компонентам содержания.

На этой основе можно утверждать, что лексико-семантические конкретизаторы в отличие от союзов и их составных компонентов, аналогов союзов и синтаксических скреп характеризуются полифункциональностью: реализуясь в составе сложного предложения, они отличаются не только выполнением нескольких функций, но и различной областью функционирования: организация структуры и семантики сложного предложения, организация текста; выражение релятивного лексического значения и грамматических значений субъективной модальности, проявление авторских интенций в текстовой модальности.

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М.: Дрофа, 2000.

2. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. – М.: Высш. шк., 1977.

3. Леденев Ю.И. Неполнозначные слова в русском языке. – Ставрополь: СГПИ, 1988.

4. Леденев Ю.И. Состав и функциональные особенности класса неполнозначных слов в современном русском литературном языке: Автореф. дис. ... д-ра филол. н. – М., 1973.

5. Леденев Ю.И. Типология синтаксических связей // Синтаксические связи и синтаксические отношения в русском языке: Материалы Всерос. научной конф. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1998. С. 3 – 6.

6. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений. – М.: Наука, 1986.

7. Манаенко Г.Н. Функционирование осложненного предложения в публицистическом тексте: информационно-дискурсивный подход: Автореф. дисс. … д. филол. н. – Ростов-на-Дону, 2004.

8. Мустайоки А. О семантике русского темпорального «еще» // Доклады финской делегации на X съезде славистов / под ред. А. Мустайоки и др. // Studia Slavica Finlandensia. Tomus V. 1988. P. 99 – 141.

9. Орлов А.Е., Черемисина М.И. Контактные сочетания союзов и частиц в русском языке (к постановке проблемы) // Полипредикативные конструкции и их морфологическая база. – Новосибирск, 1980. С. 208 – 223.

10. Перфильева Н.П. Уступительно-противительные конструкции с двусторонней связью в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. н. – Томск, 1984.

11. Пешковский А.М. Наш язык. Ч. 1. – М., 1925.

12. Прияткина А.Ф. Об отличиях союза от других связующих слов // Русский язык в школе. 1977. № 4. С. 102-106.

13. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова: наречные, служебные, модальные единства. – М.: Рус. яз., 1991.

14. Русская грамматика. Т. I. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М.: Наука, 1982.

15. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. 2-е изд. – М.: Высш. шк., 1989.

16. Черемисина М.И. Союз как лексическая единица языка (лексема или функция?) //Актуальные проблемы текстологии. – Новосибирск, 1972. С. 36-57.

17. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., 1960.

Москаленко А.Ю., arina_moskalenko@bk.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Никульникова Я.С.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Аннотация. *В статье рассматриваются русские пословицы и поговорки – широко распространённые жанры устного народного поэтического творчества, в которых находят свое отражение глубинные свойства и особенности характера нашего народа, самобытность национальной души, высокая культура мышления жителей нашей страны. Особое внимание в работе уделяется их структурно-семантическим особенностям.*

Ключевые слова. *Пословицы, поговорки, структура, семантика, фреймовая область.*

Annotation. *Russian proverbs and sayings are widely spoken genres of oral folk poetic creativity, in which the deep features and characteristics of our people's character, the identity of the national soul, the high culture of thinking of the inhabitants of our country are reflected. Particular attention in my work is paid to their structural and semantic features.*

Key words. *Proverbs, sayings, structure, semantics, frame area.*

В современной речи довольно широко распространены пословицы и поговорки; их частое употребление объясняется тем, что они придают ей неповторимое своеобразие, реализуя наряду с коммуникативной функцией языка еще эмоциональную и воспитательную. Именно эти фольклорные элементы заключают в себе глубинный смысл и народную мудрость, которая своими корнями уходит в далекое прошлое. Через пословицы и поговорки мы можем пронаблюдать историю и традиции и нашего народа. Нельзя не отметить так же тот факт, что именно через пословицы и поговорки происходит воспитание в человеке духовности и культуры.

Прежде чем перейти к рассмотрению содержания и структуры пословиц и поговорок, необходимо остановиться на рассмотрении самих терминов «пословица» и «поговорка».

В словаре русских пословиц и поговорок В.П. Жуков под первыми подразумевает краткие народные изречения, которые имеют одновременно буквальный и переносный план или только переносный план и составляющие в грамматическом отношении законченные предложения. Под вторыми он понимает краткие народные изречения, имеющие только буквальный план и в грамматическом отношении представляющие собой законченные предложения.

И.А. Волошкина рассматривает пословицы и поговорки как короткие фольклорные тексты, которые состоят из одного высказывания и имеют структуру простого или сложного предложения. Как замечает исследователь, пословицы и поговорки обладают устойчивостью словарного состава и грамматической структуры; становясь частью контекста, они полностью сохраняются как устойчивые образования, которые занимают грамматически независимое положение во фразе. Пословицы рекомендуют, советуют, высказывают опасения, предупреждают, предостерегают, успокаивают, высмеивают и т.д. Существуют такие ситуации, когда у пословиц спрашивают совета так же, как спрашивают совета у мудрых людей. Пословицы выносят положительную или отрицательную оценку ситуации, поведения, поступка. В любых жизненных обстоятельствах они могут служить весомыми аргументами (контраргументами), своей выразительностью оказывая мощное воздействие на человека, другими словами, пословицами можно изобразить свою мысль и обобщить ее в краткой форме: *«Молодец красив, да на душу крив», «Вино полюбил, семью разорил».*

В.И Даль, анализируя глубинные структуры пословиц, их автосемантичность, однозначность, говорит о наличии зафиксированных в содержании пословиц культурных концептов, ценностных измерений, которые позволяют выделить рамки их употребления. Характер употребления пословиц и их распространённость в разных слоях общества дают возможность использовать также социолингвистически релевантные принципы их рассмотрения, выделять социальную и даже личностную маркированность пословиц: *«Слово — серебро, молчание — золото», «Не рой яму другому – сам в нее попадешь», «Волос долог, да ум короток».*

Многоаспектная природа пословиц, по мнению автора, была бы неполной без акцента на их поведении в динамике речи, без акцента на актуализации семантики пословиц в тексте и изменении их формальных характеристик.

В своей узуальной форме или в одном из ее вариантов пословица реализует в контексты языковые аспекты значения, которые ей присущи. В таких контекстах, как правило, устанавливается референционная отнесенность пословиц.

В.М. Мокиенко также исследовал структуру пословиц. По его замечаниям, языковая форма пословиц в значительной степени определяется их основными чертами: обобщающим характером содержания, фольклорным происхождением, а также преимущественно обиходно-разговорной сферой употребления: *«Старый друг лучше новых двух», «Поспешишь – людей насмешишь», «Вода камень точит».*

Таким образом, структура пословиц предопределяет их содержание, поэтому неслучайно они чаще всего выражены побудительными и повествовательными предложениями, так как именно эти два вида синтаксических единиц способствуют отражению морали, которая заключена в пословицах, и более яркому выражению, чем вопросительные, например, или восклицательные предложения, то есть говорящий, чтобы оказать хоть какое-нибудь влияние на своего собеседника, использует высказывания, представляющие собой повествовательные или побудительные предложения.

Анализируя поговорки, С.А. Андросова выявила, что они составляют наиболее употребительную и пёструю по форме и содержанию и, вероятно, наиболее многочисленную группу русских устойчивых фраз. Частный смысл, присущий поговоркам, может быть выражен любой синтаксической схемой предложения с любой формой глагола.

Однако в отличие от регулярных фраз, поговорки не допускают свободной замены слов-компонентов и преобразования грамматической структуры. Это значит, например, что повествовательная поговорка не может быть преобразована в побудительную или вопросительную, и наоборот.

Употребление ряда поговорок ограничивается не только определённым кругом ситуаций, но и определённым контек-

стом. Основная особенность содержания поговорок заключается в том, что мысль в них выражена не прямо, а идиоматично, с тем или иным отклонением от стандартного компонентного значения фразы – через иронию, гиперболу, образ, косвенное умозаключение, недосказанность (усечение) или «излишние» элементы и т.п.

Соответственно по характеру соотношения совокупного смысла поговорки с её компонентным значением можно выделить образные поговорки, построенные на метафорическом переосмыслении; поговорки, смысл которых косвенно выводится из их компонентного значения; иронические поговорки, смысл которых прямо противоположен их компонентному значению; устойчиво усеченные поговорки; присказки, объективное содержание которых исчерпывается их первой частью.

Таким образом, поговорка по своему семантическому содержанию близка к пословице, но, тем не менее, отличается от нее рядом характеристик.

Возьмем фреймовую область «Ум-Глупость». Основной концепт выражен прилагательным «умный», которому противопоставляется слово«глупый», принадлежащее той же части речи. «Ум» является одним из самых важных понятий для русской языковой картины мира, так как для нашего мировоззрения характерно противопоставление ума и сердца, рассудка и эмоций: «*Умом я это понимаю, а сердцем понять не могу».* Для мировосприятия русского человека концепты «сердце» и «ум» неразрывны. В отличие от западного общества, в нашем мире «думы сердца» всегда будут находиться гораздо выше, а четкое, рациональное рассуждение неотделимо от эмоционального восприятия окружающего: *«Кто умнее, тот и достанет (денег) поскорее».* Важную роль в данном фреймовом поле играет понятие «дурак». Даль дает следующее толкование: «тупой, глупый, непонятливый, безрассудный, малодушный, юродивый, безумный». Данный концепт давно установился в системе нашего языка и мышления, так как его истоки можно найти еще в фольклоре. «Фигура «дурака», с видимым безрассудком, сочетающий в себе образ вещего, составляет один из самых интересов парадоксов сказки, притом не одной русской сказки, так как образ предвидящего глупца или безумца пользуется всемирным

распространением: «священное безумие» известно еще в классической древности. Тайна этого противоречия у всех народов одна и та же: она коренится в противоположности между настоящей, т.е. магической мудростью и житейским здравым смыслом… Образ «дурака» является как бы вызовом здравому смыслу. Ср.: *«Что в утлый мех воду лить, то безумного уму-разуму учить»,«Где умному горе, там глупому веселье».* Анализ паремийного материала позволяет сделать вывод, что в русской ЯКМ образ «умного» обозначается не так ярко, как образ «дурака», ибо это разрушает социальные нормы. Тот, о ком мы говорим, как о дураке, закреплен в нашем сознании как некий образец, который может служить неким утешением.

Микрополе «Друг-недруг» включает в основном лексическое выражение концепта «дружба», которое ассоциируется у нас с«любовью» и «счастьем». Ср.:*«Кто так друга любит, тот для него последний кусок съест»,«Кому счастье дружит, тому и люди».* При этом в данном поле мы находим паремии, которые отражают социальный подтекст: *«Кто кому надобен, тот тому и памятен».* Для русской ЯКМ эта фреймовая область играет немаловажное значение, по той простой причине, что в ней уделяется внимание особенностям отношений между людьми. В нашей культуре высоко ценится разговор по душам, а сфера межличностных отношений представляет собой широкий пласт фреймированных областей, которые находят свое выражение во всех сторонах человеческого взаимодействия. В структуре концептов «друг», «недруг» сочетаются психологические, социальные, этические факторы, с помощью которых мы можем выделить основные параметры, которые необходимы для общения.

Социальные принципы выявляют такие понятия, как «равенство – неравенство», «верность – предательство», «корысть – бескорыстие». Для психологии важно эмоциональное состояние, лингвистика же через вербальные средства дает описание дружеских отношений. Причем здесь весьма показателен паремиологический уровень языка. Дружеским отношениям между людьми присущи сложность и противоречивость, которые находят свое отражение в пословицах и поговорках и отображают национальную специфику. В материале, который собрал по этой теме В.И. Даль, мы находим понятия, которые отражают пред-

ставления о дружбе, характерные для русского народа. Это порядочность, прямота, честность, открытость: *«Кто друг прямой, тот брат родной»*. Дружба является одним из величайших сокровищ в жизни каждого человека:*«Веселишься, ешь да пьёшь - так любой дружок хорош, а в день горя хороша только близкая душа»;*дружба – это нечто доброе, светлое:*«С кем дружить, того и любить»*; она может быть изменчива: *«Такие друзья, что схватятся, так колом не разворотишь»*; дружеские отношения противопоставлены рабочим, служебным: *«Дружба не служба, а кому дружить, на того служить»*; дружба тесно переплетается с образом жизни людей: *«Какову дружбу заведешь, такову и жизнь поведешь»*. Следовательно, для русского менталитета – дружба – это активное, а не пассивное состояние, способствующее изменению жизни человека. Русскому сознанию присуща мысль о том, что иногда в дружбе ищут какую-то выгоду или интерес: *«Кто скуп да жаден, тот в дружбе не ладен»*. Таким образом, мы видим, что эмоциональные дружеские отношения играют большую роль в жизни каждого человека.

Подводя итоги, приведем характеристику В.А. Масловой, которая выделяет следующие признаки в этих концептах: «ценность, духовная близость, общность интересов и моральных установок, личностных характеров (в противовес, например, деловым отношениям), интимность (в отличие от простого приятельства), святость, искренность, взаимное доверие и равенство, взаимопомощь, прочность».

Для русского менталитета очень характерны концепты, представленные во фреймовой области «Гость – хлебосольство», что не удивительно, так как безграничность русской души, ее безудержность, воплощающая в себе представление о госте и хлебосольстве, отражается в особенностях лексико-семантического состава языка. О русском гостеприимстве всегда слагали легенды, при этом хлебосольство воспринимается как специфическая черта народа. В сборнике В.И. Даля употреблены очень емкие паремии, актуализирующие семантику концепта «гость»: *«Кто гостю рад, тот и собачку кормит»*. Данное поле, думается, отражает одно из основных качеств российского менталитета. Весьма точно замечает А.Д. Шмелев: «При этом с точки зрения представлений о мире, отраженных в семантике указанных слов,

именно хлебосольство воспринимается как специфически русская черта. Гостеприимство и радушие могут быть присущи самым разным народам, но странно было бы говорить о грузинском или итальянском хлебосольстве. В соответствии со стереотипами хлебосольство бывает русским».

Таким образом, рассмотрев данные дефиниции в плане их содержания, можно прийти к выводу о том, что их тематика безгранична. Они реагируют на все явления окружающей нас действительности, отражают мировоззрение и жизнь народа во всем многообразии, выражают социальные, бытовые, эстетические, религиозные, народные взгляды.

Нельзя не оставить без внимания и тот факт, что данные фразеологические единицы, особенно те из них, которые обладают образной основой и характеризуются экспрессивностью и оценочностью, играют очень важную роль в выполнении коммуникативных функций. Они сохраняют способность сигнализировать о типовой ситуации или отношении между вещами. Использование пословиц и поговорок в речи способно передать индивидуальное мнение, описать, охарактеризовать какой-либо объект речи, дать ему свою оценку, сделать высказывание более ярким, выразительным и повысить его действенность.

Список литературы

1. Волошкина И.А. Портрет человека в паремиологии // Единство системного и функционального анализа языковых единиц: материалы Международ. науч. конф. (г. Белгород, 11-13 апр. 2006 г.):в 2 ч/под ред. О.Н. Прохоровой, С.А. Моисеевой. – Белгород: Изд. - во БелГУ, 2006. - Вып.9. - Ч 2. – 404 с.

2. Даль В.И. Сборник «Пословицы и поговорки русского народа» [Текст] / В.И. Даль. – М.: Эксмо, 2006. – 616 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. – М.: Терра, 1994. – 2720 с.

4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск: Тетра-Системс, 2004. – 255 с.

5. Трубецкой Е.Н. Смысл жизни. – М.: Языки славянской культуры, 1994. – 218 с.

6. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 492 с.

Носырева С.Г., svetanosyreva@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ДИССЕМИНАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. *В статье рассматривается понятие диссеминации педагогического опыта; даются определения субъектам, объектам и формам диссеминации на примере работы международной конференции Международной ассоциации преподавателей английского языка как иностранного (IATEFL). Автор приводит примеры диссеминации положительного отечественного и зарубежного опыта в рамках работы курсов повышения квалификации учителей иностранного языка АГПУ и работы инновационной лаборатории Glossa.ru.*

Ключевые слова. *Диссеминация, педагогический опыт, IATEFL, субъекты и объекты диссеминации, формы диссеминации, комбинированное обучение, интеграция, педагогическая инновация, грамматическая интерференция.*

Annotation. *The article deals with the concept of dissemination of pedagogical experience: the subjects, objects and forms of dissemination are defined using the example of the International conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL). The author of the article provides examples of the positive national and international experience in the framework of the professional development courses for foreign language teachers at ASPU and the functioning of the innovative laboratory Glossa.ru.*

Keywords. *Dissemination, pedagogical experience, IATEFL, subjects and objects of dissemination, blended teaching, integration, pedagogical innovation, grammatical interference*

Образование через всю жизнь – это не просто модный лозунг и стимул к постоянному развитию каждого современного человека, живущего в инновационном обществе, но суть философия профессионального педагога и методиста, учителя-тренера, тьютора. Во все времена педагоги обучаются и совершенствуются в течение всего периода профессиональной деятельности,

стремятся познать что-то новое в методике преподавания своего предмета, а также поделиться своими собственными успешными ресурсами, эффективность которых подтверждается результатами работы. В педагогической науке, и в частности, в методике преподавания иностранного языка, накоплен значительный опыт, как в зарубежном, так и в отечественном образовании.

В современном методическом словаре появилось новое понятие – «диссеминация педагогического опыта». Существуют несколько определений этого понятия, но мы постараемся предложить свою формулировку. Под *диссеминацией педагогического опыта* можно понимать процесс распространения передовых идей и интеграцию положительного инновационного опыта российских и зарубежных педагогов и методистов в образовательную практику. Важность учета опыта российских педагогов и методистов других стран, работающих в области преподавания иностранных языков и культур, трудно переоценить, так как методика обучения, в частности английскому языку, значительно прогрессировала в последнее время. Несомненно, это связано с продолжением укрепления лидирующей позиции английского языка в роли универсального средства международного общения, а значит, продолжением необходимости знаний и умений в области методики обучения английскому языку. Помимо этого, одной из причин такого роста можно назвать динамичный процесс развития информационно-коммуникационных технологий и их внедрение в иноязычное образование. Другой причиной является тесное сотрудничество носителей языка с отечественными авторами в деле создания новых учебно-методических комплектов, что, безусловно, положительно сказывается на лингвистической и методической составляющей учебников и пособий. Наряду с вышеперечисленными причинами, значительный вклад в инновационные изменения вносит реальная возможность очного и заочного участия учителей иностранного языка в международных конференциях, вебинарах, профессиональных ассоциациях, а также повышение квалификации в рамках курсов профессиональной переподготовки.

Примером учительского объединения может служить Международная ассоциация преподавателей английского языка как иностранного (International Association of Teachers of English as a Foreign Language – IATEFL), основанного в Великобритании в 1967

году. Представители более ста стран мира являются членами этого сообщества единомышленников, ежегодно собирающихся для обсуждения актуальных вопросов и проблем в области преподавания английского языка. Постоянным участником пленарных заседаний и мастер-классов международных конференций IATEFL является всемирно известный лингвист, методист, тренер, автор таких бестселлеров, как *How To Teach English, The Practice of English Language Teaching, Essential Teacher Knowledge*, Джереми Хармер. Автору настоящей статьи посчастливилось побывать на мастер-классе Джереми Хармера *Does Music Practice Tell Us Anything* в рамках Международной конференции IATEFL в Ливерпуле в 2013 году. Спикер сравнивал необходимость постоянной практики английского языка с практикой игры на музыкальном инструменте. Без непрерывной тренировки уровень и того, и другого понижается, качество ухудшается. Очевидная, но очень убедительная аргументация, яркое эмоциональное выступление, образные примеры и безупречный английский носителя языка вдохновили всю многочисленную многонациональную аудиторию – участников конференции. Убеждение в том, что практика ведет к совершенству – *Practice Makes Perfect – Practice works,* не покидала слушателей в течение всего мастер-класса, и осталось твердым и незыблемым убеждением навсегда, импульсом для новых педагогических свершений.

Если применить термины понятия диссеминации педагогического опыта к данному методическому событию, то Джереми Хармер и участники мастер-класса выступали ее *субъектами.* Джереми Хармер – *автор*, представляющий результаты своего труда и своих наблюдений, а слушатели – *пользователи* инновационного педагогического опыта. *Объектом* диссеминации явились презентация и брошюры, которые в сжатом виде показывали основные положения выступления автора. Все участники конференции IATEFL могли приобрести учебно-методические пособия, учебники и книги, то есть *продукты, образовательные ресурсы,* которые аккумулируют методические и педагогические достижения автора.

Джереми Хармер, который щедро делится своим педагогическим опытом, в своих трудах перечисляет и объясняет многие известные методы преподавания английского языка, в том числе грамматико-переводной, аудиолингвальный, метод PPP (presen-

tation-practice-production), коммуникативный метод, проблемное обучение, и т.д., но на вопрос: «Какой метод является самым лучшим?» ответ один – комбинируйте! Выбор метода, педагогической технологии зависит от ситуации, цели и задач урока, от уровня языковой компетенции обучающихся.

При обучении чтению – интенсивному или экстенсивному – важно соблюдать, по мнению Джереми Хармера, основные принципы, включающие антиципацию, предсказание содержания по заголовку или иллюстрации, сосредоточенность не только на содержании прочитанного, но и на дискуссии, выражении чувств и эмоций, высказыванию своего мнения, развитии смысловой догадки, понимания имплицитного содержания, и т.д. Автор предлагает разнообразные техники и стратегии для формирования навыка чтения, втом числе смыслового и критического чтения. Приведем несколько, на наш взгляд, эффективных и увлекательных методов совершенствования навыков чтения и одновременно повышения мотивационного уровня в процессе чтения: метод направленного чтения – *guided reading* состоит в 1) высказывании предположений о теме текста по заголовку, в вызове на поверхность имеющихся знаний по теме текста на *предтекстовом этапе*; 2) в наблюдении за процессом чтения, помощи в семантизации незнакомой лексики, промежуточном контроле понимания прочитанного на *текстовом этапе;* 3) в итоговом контроле понимания текста посредством опроса и обсуждения мнений о прочитанном *на послетекстовом этапе*. Джереми Хармер предлагает активно использовать групповые виды деятельности по поиску порядка разрозненных частей прозы или поэтического произведения, подбору заголовков к газетным статьям и наоборот, решения так называемых читательских загадок – *reading puzzle.* Такие техники как *Read the Room* и *Write the Room* способствуют запоминанию большего количества слов и работе над орфографией, а создание центров в классной комнате *Spelling Centre, Reading Activities Centre, Making Words Centre, Bookmaking Centre, Puzzle Centre, Computer Centre, Game Centre, Message Centre, Literary Circle,* развивают не только читательские, но и творческие навыки обучающихся.

В процессе обучения говорению Джереми Хармер предлагает следующие техники и методики: *competition* – обоснование вы-

бора победителя фотоконкурса. Чья фотография достойна призового места и почему?; *portrait interview* – работая в микрогруппах, составить список вопросов к изображенным на портрете или картине; *favourite objects* – принести в класс любимые предметы и рассказать о них; *role-play* – представить ситуацию и разыграть ее по ролям, например, в ролевой игре «преступление» главными персонажами становятся детектив, полицейский, подозреваемый, взволнованный родитель; *telling stories* – реконструкция рассказа (показать иллюстрации и попросить восстановить события в хронологическом порядке) и т.д.

Эффективным методом, получившим распространение не только в зарубежной, но и российской методике обучения иностранным языкам, стало комбинированное обучение – *Blended teaching,* объединяющее традиционный подход преподавания в классе с on-line обучением, с использованием Интернет-ресурсов, социальных сетей, видеохостинга YouTube и электронной почты. *Blended teaching* несомненно расширяет образовательные возможности, совмещая реальное и виртуальное взаимодействие преподавателя и обучающегося делая его разнообразным и интересным. Например, задания учителя могут включать просмотр учебных фильмов, объяснения носителей языка того или иного грамматического или лексического материала, с последующим выполнением упражнений или текстов с моментальной проверкой своих результатов, а затем с дополнительной тренировкой и контролем изученного в классе. Чтение художественного произведения, прослушивание аудиокниги, просмотр экранной версии – все эти этапы работы над книгой полностью или частично возможно провести за стенами классной комнаты, оставив для реального общения на иностранном языке дискуссии, обмен мнениями и впечатлениями о прочитанном и увиденном, а также тренировку в ораторском искусстве. Преимуществом комбинированного обучения является тот факт, что студенты могут автономно выстраивать свою образовательную траекторию и делать это в своем темпе, в соответствии со своим уровнем темперамента и языковой компетенции, согласно своим интересам и склонностям. То есть, можно сделать вывод, что *Blended teaching* способствует реализации индивидуального и системно-деятельностного подходов в обучении иностранному языку.

Джим Скривенер, известный в методических кругах как автор стратегии *demanding high*, стремится убедить преподавателей иностранного языка развивать в учащихся мышление, такие ментальные операции как сравнение, сопоставление, анализ, синтез, установление причинно-следственных связей, предоставление обучающимся большего простора для творчества, больших пауз для творческого мышления, проговаривания, проигрывания слова, фразы, ситуации про себя, провокационных проблемных установок к заданиям и проектам, и т.д. Такая стратегия может оказаться эффективной в процессе развивающего обучения. Данный зарубежный опыт соответствует современным требованиям российских государственных образовательных стандартов, направленных на формирование личностных, предметных и метапредметных результатов в общем, и регулятивных универсальных учебных действий в частности.

Существует несколько основных *форм* диссеминации инновационного педагогического опыта, в том числе семинар-практикум, которым руководит педагог-новатор, выступающий перед учителями, желающими познакомиться с опытом его работы. Приведем примеры реального воплощения данной формы диссеминации. На отделении иностранной филологии института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «АГПУ» действует постоянный *обучающий семинар-практикум* по научно-исследовательской и проектной деятельности, который имеет выездной характер. Преподаватели кафедры иностранных языков и методики их преподавания делятся своим опытом по организации и реализации исследовательской и проектной деятельности с учителями иностранных языков школ города Армавира. Проходят *тренинги* по подготовке к ЕГЭ по английскому языку, где *субъектами* диссеминации выступают преподаватели кафедры, с одной стороны, и учителя вместе со школьниками, с другой. *Объектами* диссеминации являются дидактические материалы в виде учебно-методических пособий, брошюр, листовок и мультимедийные презентации для сдающих Единый государственный экзамен по английскому языку, большой интерес к которым проявляют не только старшеклассники, но и в первую очередь, учителя школ. В рамках Фестиваля Юга России «Наука 0+», в рамках Дней открытых дверей АГПУ проходят мастер-классы по актуальным вопросам преподавания иностранных

языков, в том числе и по вопросам подготовки к Единому государственному экзамену по английскому языку. Во время проведения Дня открытых дверей происходит социально-общественная презентация образовательной организации, привлекается внимание общественности, предоставляется возможность наблюдения учебно-воспитательного процесса, в том числе с использованием инфомационно-коммуникационных технологий, инновационных методов обучения и воспитания. Фестиваль носит системно-деятельностный характер, который обеспечивает готовность к саморазвитию, проектирование образовательной среды и активную учебно-познавательную деятельность. Фестиваль включает его участников в активную работу по принятию предоставляемого опыта, освоению технологий, в том числе, проектной технологии и технологии критического мышления. Проведенный мастер-класс Critical Thinking with Poetic Gems аккумулировал педагогическую технологию развития критического мышления с поэтическим наследием британских и американских авторов, знакомство со стихотворениями классических поэтов в исполнении студентов отделения иностранной филологии ИРиИФ и использование приемов творческого письма для рефлексивного осмысления услышанных произведений.

Формой диссеминации может служить и *научно-практическая конференция* по методике преподавания иностранных языков. Такая конференция с международным участием была подготовлена и проведена в МАОУ СОШ № 7 им. Г.К. Жукова, где базируется инновационная лаборатория Glossa.ru. Преподаватели кафедры и школьные учителя, студенты и школьники выступали в роли субъектов диссеминации на этот раз, так как обе стороны распространяли свой инновационный опыт по реализации исследовательской и проектной деятельности, в том числе и по национально-региональному компоненту. Профессор Берлинского университета прикладных наук Джеки Поклингтон прислал свое видеовыступление для конференции «Самопрезентация на английском языке», в котором профессор поделился своим опытом обучения публичному выступлении на английском языке студентов разных национальностей, давая советы, рекомендации, и обосновывая их. Объектом диссеминации в данном случае выступала видеозапись лекции и ее печатный вариант.

В рамках конференции участники прослушали доклад студентов из Туркмении о проблемах формирования языковой компетенции в условиях фонетической, грамматической, лексико-семантической интерференции. В докладе было отмечено, что грамматическая интерференция в английской речи студентов обусловлена различиями в грамматическом строе туркменского и английского языков. Потенциальное поле грамматической интерференции создают различия в грамматических категориях определенности/неопределенности, рода, множественного числа существительных, вида, времени и залога глагола и т.д. Так, в туркменском языке отсутствует категория рода, нет предлогов, сказуемое всегда занимает последнее место в предложении, тогда как подлежащее в повествовательном предложении, и в вопросе, всегда стоит на первом месте. В отличие от английского языка, в туркменском языке нет деления на правильные и неправильные глаголы. Есть различия и в словообразовании. Студенты, для которых и русский, и английский языки являются иностранными, под руководством опытных преподавателей стараются преодолеть языковой барьер, получить необходимые знания, сформировать языковые навыки и умения.

Таким образом, диссеминация педагогического опыта в российском образовании имеет важное значение как для практического внедрения в образовательный процесс, так и для научного исследования с целью совершенствования приемов и методов обучения.

Паперная Н.В., diversity777@mail.ru,
Ковалевич Е.П., 600horsepower@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В статье рассматривается применение проектных технологий в процессе обучения студентов иностран-*

ному языку на основе регионального компонента. Подчёркивается важность сформированности таких базовых компетенций, как коммуникативная и культурная. Обращается внимание на возможности, предоставляемые студентам материалами региональной тематики для самовыражения средствами языка, повышения мотивации к его изучению, воспитания патриотизма. Выявляется значимость региональной информации для развития самостоятельности и творческой активности студентов.

Ключевые слова. *Коммуникативная и межкультурная компетенции, проектные технологии, особенности национальной культуры, практическая значимость, патриотизм.*

Abstract. *The article deals with the usage of project technologies based on regional-ethnic component while forming basic language competences. Projects teach students to access, generalize and implement the information they get from different sources. The importance of the awareness of cultural identity and patriotic education for the effective realization of the project is emphasized. The diverse efficiency of projects helps students develop their communicative competence.*

Key words. *Basic language competences, project technologies, special features of ethnic culture, practical value, patriotism.*

В современной России проблема межъязыковой и межкультурной коммуникации в условиях новой языковой политики становится особенно актуальной. На данном этапе целью российского языкового образования является формирование базовых компетенций при активном участии обучаемых. В этой связи возникает необходимость повышения роли социокультурной и межкультурной компетенции в учебно-воспитательном процессе вуза.

Сегодня стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в межкультурном общении. Следует отметить, что имеющие место глобальные изменения в системе международных отношений сопровождаются как сближением, так и разобщением культур. Здесь встает целый ряд вопросов, которые требуют теоретического и практического осмысления культурных различий на основе положения

о том, что неотъемлемой составляющей коммуникативной компетенции является культурная компетенция. Между тем, от уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов, т.е. внутренней готовности к речевому общению применительно ко всем видам деятельности в различных сферах речевой коммуникации в значительной мере зависит качество профессиональной подготовки.

В этой связи, учёт региональных особенностей представляется важным, поскольку объясняется возросшим интересом народов к своим национальным корням. Таким образом, главная цель включения региональных проблем в обучение языку – пробудить интерес к культуре стран изучаемого языка и своей культуре, развить межкультурную грамотность. Знакомая информация, во-первых, способствует усвоению явлений в иностранном языке; во-вторых, дает дополнительную возможность студентам для самовыражения средствами данного языка; в-третьих, повышает в целом мотивацию его изучения [3].

ФГОС нового поколения по иностранным языкам рассматривают проектные технологии как действенный инструмент формирования коммуникативной компетенции. Метод проектов хорошо зарекомендовал себя в мировой педагогике. Он всегда предлагает решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны, применение разнообразных методов обучения, а с другой – интегрирование различных знаний и умений. Следует отметить вариативность современной проектной методики, которая способствует активизации мыслительной деятельности в процессе использования иностранного языка для выполнения заданий и предполагает осмысленное участие.

При использовании проектных технологий необходимо учитывать особенности национальной культуры, в рамках которой проходит обучение иностранному языку, и включать этнокультурные материалы в процесс подготовки проекта. Желательно предоставлять студентам возможность самим выбирать лингво- и культуроведческий материал, расширяя рамки темы дополнительной информацией о жизни северокавказского региона.

На занятиях по иностранному языку со студентами факультетов АГПУ преподаватели активно используют проектные технологии, что позволяет организовывать интересные мероприя-

тия, например, конкурсы проектов. На кафедре иностранных языков и методики их преподавания (ИЯ и МП) Института русской и иностранной филологии стало традицией проводить региональный конкурс студенческих проектов, охватывающих разнообразную тематику, связанную с историей, культурой, экономикой, образованием, здравоохранением, спортом и отдыхом на территории Краснодарского края.

Так, в сентябре 2017 года сотрудниками кафедры ИЯ и МП проводился финальный этап II регионального конкурса проектов на иностранных языках *Cross-Cultural Dialogues with Cultural Difference*, посвященного 80-летию Краснодарского края и 225-летию начала освоения казаками кубанских земель. Сам конкурс состоял из трёх этапов. На первом соревновались учащиеся школ Армавира и районов края, на втором – студенты колледжей, на третьем – студенты АГПУ. Представители разных факультетов вуза защищали свои проекты на английском и немецком языках в шести номинациях: *Discovering Krasnodar Region: Past and Present, Place Where I Belong – Home for Multicultural Diversity, Go to University in Our Region, Ecotourism in Kuban Region– a Fresh Glance, Staying Healthy at the Black/Azov Sea Coast, Kuban the Sporting Land.*

Работа над проектами начиналась с выявления актуальной проблемы, определения цели, постановки задач и определения направлений поиска информации. На этом подготовительном этапе решались две основные задачи: 1) индивидуализация, социализация, культурная идентификация и духовно-нравственное саморазвитие личности участников проекта; 2) обязательное включение всех студентов в работу над проектом [1, с. 10]. Основной этап предполагал организацию самостоятельной работы студентов по сбору необходимой информации, анализу и синтезу идей, с последующим определением форм и способов представления результата: буклета или видеоролика.

На заключительном этапе правильно оформленные проекты были представлены к защите, которая состоялась в актовом зале АГПУ. Проекты, отмеченные жюри, содержали все необходимые компоненты: описание самого проекта (постановка проблемы, наличие цели и задач, пути решения проблемы, итоговый продукт). В соответствии со структурой проекта, в нём должны

быть определены новые задачи для дальнейшего исследования и намечены перспективы их решения [2], что, к сожалению, не всегда имело место. Тем не менее, в ряде проектов результаты исследовательской деятельности студентов имели практическую значимость для вуза и края. Проиллюстрируем поэтапно план работы над проектом We are the Kossacks! / «Мы – казаки!» студентов 2 курса факультета технологии, экономики и дизайна АГПУ, который был выделен как один из лучших в номинации *Discovering Krasnodar Region: Past and Present*.

На первом этапе была поставлена следующая проблема: молодое поколение не знает основ жизни казачества, истории, обычаев и традиций, что ведет к утрате связей поколений, поэтому важно готовить учителей для классов казачьей направленности. Далее была определена цель в виде пропаганды и популяризации культуры и славных традиций Кубанского казачества по линии «школа (казачьи классы) – университет – город – край» и задачи исследования:

1) изучить историю казачества на Кубани, используя библиотечные, архивные и музейные фонды, а также Интернет-ресурсы;

2) взять интервью у заместителя атамана Лабинского казачьего отдела Кубанского казачьего войска, профессора АГПУ, доктора педагогических наук С.Н. Лукаша о целях и задачах отряда и у первого заместителя атамана, начальника штаба Лабинского отдела Кубанского казачьего войска А.М. Красовского о перспективах совместного сотрудничества;

3) проанализировать работу казачьего студенческого отряда «Линеец» факультета технологии, экономики и дизайна АГПУ;

4) посетить исторические места в окрестностях Армавира: памятный знак на окраине Старой Станицы – «Казачий камень», памятники истории и архитектуры в честь 300-летия Кубанского казачества, 200-летия основания крепости Прочный Окоп, памятник казакам-линейцам в центре станицы Прочноокопской;

5) оформить результаты в виде буклета о работе студенческого казачьего отряда «Линеец» ФТЭиД АГПУ We are the Kossacks! / «Мы – казаки!», в котором нашла отражение история создания и деятельность отряда по различным направлениям.

На втором этапе студенты собирали информацию в сети, проводили видеосъёмку интервью с руководителем отряда «Линеец» С.Н. Лукашом и с начальником штаба Лабинского отдела Кубанского казачьего войска А.М. Красовским, в результате чего выявились такие направления деятельности их отряда, как: выступление на научных конференциях разного уровня; патриотическое воспитание молодежи; ежегодное участие в параде Победы; реализация социально-политического проекта «Молодежь Кубани в защиту генерала Р. Младича».

Третий этап был посвящён анализу и систематизации собранного материала, проверке на достоверность и переводу на английский язык под руководством преподавателей Н.В. Паперной и Е.П. Ковалевич. В процессе работы над проектом студенты узнали много интересных фактов о кубанских казаках, особенно в годы Великой Отечественной войны, и открыли новые страницы культурного наследия Кубани.

Четвёртый этап заключался в том, что студенты подготовили выступление на английском языке и представили жюри красочный буклет о деятельности своего отряда. Пятый этап представлял собой защиту и обсуждение проекта с выставлением оценки в рамках конкурсной программы. Ребята достойно выдержали испытание, что и было отмечено жюри.

Нельзя не упомянуть о том, что в качестве приглашённых гостей на финальном этапе конкурса присутствовали участники экспедиции «Дорогой героев», проходившей по маршруту 4-го гвардейского казачьего полка с 13 июля по 13 сентября 2017 г. В начале 1942 г. был сформирован 17-й казачий кавалерийский корпус, который позже за проявленные доблесть и мужество был переименован в 4-й гвардейский казачий кавалерийский Кубанский корпус, дошедший до Праги. Спустя 70 лет их потомки решили повторить этот путь. Перед аудиторией выступил магистрант кафедры иностранных языков и методики их преподавания В.А. Попов, который вместе с сыном принимал участие в экспедиции. Студентам и преподавателям было интересно узнать об экспедиции, задать вопросы, например, как можно стать участником экспедиции в следующем году. Гости вручили директору института русской и иностранной филологии Д.А. Ковальчуку флаги с логотипами ву-

за и института, которые они пронесли с собой по маршруту экспедиции.

Очевидно, что выполнение проектов подобной тематики способствует более осознанному пониманию студентами особенностей окружающей поликультурной среды и воспитанию патриотизма. Уместным будет напомнить слова губернатора Краснодарского края Вениамина Кондратьева на встрече с участниками экспедиции о том, что один маршрут, один поход может заменить сотни уроков в школе, вот почему важны подобные «живые» уроки истории.

Возвращаясь к студенческим проектам, следует подчеркнуть, что именно региональный компонент будет положительным образом мотивировать обучаемых к овладению английским языком как средством коммуникации, способствуя таким образом, развитию у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Более того, проектные задания позволяют создавать условия для развития самостоятельности и творческой активности студентов, а также для воспитания личной и коллективной ответственности за порученную работу, что соответствует содержанию новых стандартов обучения.

Список литературы

1. Астафьева И.С. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка посредством метода проектов // Проблемы и перспективы языкового образования в XXI веке. – Новокузнецк, 2011. – С. 8-12.

2. Красавцева Н.А. Роль проектной технологии при формировании социокультурной компетенции // Иностранные языки и литературы в контексте культуры. – ПГНИУ, Пермь, 2012. – С. 375-378.

3. Ковалевич Е.П., Паперная Н.В. Этнокультурная специфика работы над проектами по иностранному языку в вузе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации. – Армавир, 2013. – С. 143-145.

Папикян А.В., angelika.pap79@mail.ru,
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. *В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетенции и интерференции при обучении немецкому языку в вузе. Описываются принципы, действующие при обучении второму иностранному языку (немецкому).*

Ключевые слова. *Социокультурная компетенция, интерференция, межъязыковая интерференция, рефлексия.*

Annotation. *The article considers the problem of formation of sociocultural competence, and of interference when learning German at the University. Describes the principles that apply in teaching a second foreign language (German).*

Keywords. *Socio-cultural competence, interference, cross-language interference, reflection.*

Выбор немецкого языка для изучения в вузе в качестве второго иностранного языка (далее ИЯ2) не случаен и объясняется интенсификацией сотрудничества между Россией и Германией в коммерческой и профессиональной жизни, увеличением личной мобильности, расширением контактов с немецкой культурой, возможностью обмениваться студентами и преподавателями. Немецкий язык является типично вторым иностранным языком. Как показывает практика, трое из четырех, изучающих немецкий язык как ИЯ2, изучали английский язык в качестве первого иностранного языка и могут применять полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены во второй иностранный язык и существенно облегчить его изучение.

При обучении немецкому языку как ИЯ2 после английского необходимо опираться на общие принципы, действующие при обучении любому иностранному языку. Несмотря на то, что у этих принципов много общего, они имеют все же некоторую модификацию применительно к ИЯ2, учитывая специфичность условий обучения, например, наличие трех контактирующих в процессе обучения языков (родной язык, ИЯ1 и ИЯ2), большого опыта в изучении неродного языка и т.д. [2, с .15].

Наиболее существенными принципами являются следующие:

1. При обучении иностранному языку, коммуникативные цели предопределяют общий методический подход к обучению. Но так как студенты уже обладают опытом изучения ИЯ1, овладение ИЯ2 осуществляется ими более сознательно, они могут сравнивать как определенные языковые явления ИЯ1 и ИЯ2, так и организацию процесса обучения. У студентов, изучающих ИЯ1 и ИЯ2, больше развита рефлексия (взгляд на себя со стороны, стремление дать себе отчет). Именно поэтому общий методический принцип в обучении ИЯ2 можно определить, как коммуникативно-когнитивный, где когнитивный аспект подчинен коммуникативному, и он проявляется там, где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференции. В данной работе под понятием «интерференция» подразумевается явная, отрицательная, межъязыковая интерференция, нарушающая нормы изучаемого языка. Случаи интерференции могут быть рассмотрены на различных уровнях - фонетическом, морфологическом, лексико-семантическом и т.д.

2. Весь учебный процесс должен быть ориентирован на личность студента, на его развитие, самостоятельность, на учет его возможностей, потребностей, интересов.

При обучении ИЯ2 для этого имеется еще больше предпосылок, чем при обучении ИЯ1, благодаря наличию опыта изучения иностранного языка, более позднему началу обучения и, тем самым, более осознанного подхода к изучению языка. Таким образом, можно учитывать индивидуальные особенности учащегося и дифференцировать обучение, учитывая уровень обученности ИЯ1. Для одних обучающихся нужно создавать условия для более быстрого продвижения, другим давать возможность для повторения и тренировки.

3. Весь учебный процесс должен иметь социокультурную направленность, но и здесь есть специфика: раннее использование аутентичных материалов (уже с первого занятия изучаются аутентичные тексты и делается упор на взаимовлияние трех национальных культур).

4. Работа по изучению конкретными языковыми средствами должна переходить в речевые действия, направленные на решение определенных коммуникативных задач, которые указаны в

схемах, помещенных в начале каждой главы учебника и обеспечивать речевое взаимодействие (интерактивность) студентов.

Одним из средств увеличения речевого взаимодействия и создания для этого реальных или воображаемых условий является применение проектной методики и ролевых игр. Обучение носит деятельностный характер.

5. Все четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо – должны развиваться во взаимосвязи друг с другом. Специфичным для обучения ИЯ2 является то, что обучение чтению с самого начала осуществляется при помощи аутентичных текстах и имеет большой удельный вес, т.к. студенты владеют латинским шрифтом, быстрее овладевают правилами чтения, хотя здесь есть опасность возникновения интерференции с немецким языком. Они владеют приемами работы с иноязычным текстом, основываются на языковую догадку.

6. Сопоставительный (контрастивный) подход при обучении ИЯ2 также очень существенен. У студентов есть возможность выявлять различия между языками и искать сходство в них. При изучении ИЯ2 большую помощь оказывает опора на родной язык и ИЯ1, особенно на английский язык, так как немецкий и английский языки относятся к одной группе языков – германской и имеют много общего.

7. Очень важны принципы экономии и интенсификации обучения ИЯ2. Процесс овладения ИЯ2 может быть существенно интенсифицирован, если обучающиеся имеют высокий уровень владения английским языком.

8. Необходимо регулярно отслеживать успешное продвижение при обучении ИЯ2, развивать у студентов рефлексию, способность к самоконтролю и самооценке [1, с. 78].

Обучение ИЯ2 начинается с 2-го семестра и продолжается 3 года. Как показала практика, такие сроки обучения немецкому языку как ИЯ2 наиболее действенны и результативны. Уже в начале изучении ИЯ2 обучающиеся убеждаются, что немецкий и английский языки имеют много общего:

1) латинский шрифт;

2) в области словаря и словоупотребления;

3) в структуре простого предложения (наличие глагола-связки); и т.д.

Все это может служить опорой при изучении немецким языком как ИЯ2, особенно на начальном этапе обучения.

Но важно знать и то, что освоение каждого нового иностранного языка, это и множество трудностей, например, при обучении немецкому языку на базе английского языка обучающиеся испытывают затруднения:

- при произношении;
- в правилах чтения;
- в интонации;
- некоторые слова в английском и немецком языках выглядят и произносятся похоже, но имеют разные смыслы, являются, так называемыми, «ложными друзьями переводчика»;
- в порядке слов;
- в склонении артиклей;
- в спряжении глаголов;
- в сложных грамматических конструкциях и т.д. [2, с. 43].

Степень влияния (как положительного, так и отрицательного) со стороны ИЯ1 обусловливает уровнем владения им обучающимися. При соответствующем уровне сформированности навыков в ИЯ1 вероятность переноса их из этого языка увеличивается, а влияние родного языка ослабевает [3, с. 122].

Влияние родного языка и ИЯ1 по-разному возникает на разных языковых уровнях и в разных видах речевой деятельности. Взаимодействие языков при этом зависит не только от степени сформированности умений и навыков в ИЯ1, но и от сложности сопоставляемых явлений.

С целью увеличения положительного влияния со стороны ИЯ2 и предотвращения интерференции со стороны родного языка на грамматическом и лексическом уровнях, необходимо концентрировать внимание учащихся на нахождение совпадений и различий в тех языках.

Список литературы

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Тверь, Титул, 2001.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе.– М.: Просвещение, 2008.
3. Britta Hufeisen. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Munchen, Klett Edition Deutsch, 2004.

Селина Н.П., selina-59@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

НОМИНАЦИОННО-РЕЛЯТИВНОЕ СЛОВО В ФОРМАТЕ ПРОПОЗИЦИИ

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы номинационно-релятивного слова в формате пропозиции. Семантическая характеристика компонентов пропозиции для слов данного семантико-синтаксического статуса является постоянной, инвариантной, а синтаксическая – вариантной.*

Ключевые слова. *Валентность, инвариантность, пропозиция, модификация, синтагматика, синтаксис, семантика.*

Abstract. *In the article the questions of nomination-relational words in the format of a proposition. Semantic description of the components of a proposition for the words in the semantic and syntactic status is constant, invariant, and syntactic – variant.*

Keywords. *Valence, invariance, proposition, modification, syntagmatic, syntax, semantics.*

«Лингвистический портрет» номинационно-релятивного слова предполагает определение его семантико-синтаксической валентности, т.е. сочетаемости с компонентами пропозиции. Лексема *только*, этимологически восходящая к наречию, обладает в связи с этим специфическими сочетаемостными особенностями и имеет как левую, так и правую валентность, на что указывает и И.М. Богуславский. Он связывает логико-семантический аспект с синтаксическим, показывая, какое синтаксическое воплощение может иметь та или иная семантическая категория. Синтагматические свойства слова *только* рассматриваются на двух уровнях представления высказывания – синтаксическом и семантическом. Номинационно-релятивная единица в формате пропозиции имеет свои особенности.

Говоря о сочетаемостных особенностях слова *только* (как и любой акцентирующей частицы), мы учитываем тот факт, что семантическая характеристика компонентов пропозиции для каждой частицы является постоянной, инвариантной, а синтак-

сическая – вариантна, но непосредственно связана с семантикой. Модификация т*олько* употребляется с любым членом предложения, возможно сочетание с частицами *лишь, единственно, один;* входит в состав градационного союза *не только..., но/а/и.* Синтагматика *только* отражает ее семантику: только в данной модификации сочетается со словами, обозначающими малое количество чего-либо: *Только изредка слышался стук топора на делянке да отдельные крики лесорубов.* (А. Иванов. Вечный зов). *Осень своей кистью только слегка коснулась макушек деревьев.* (Из газеты «Аргументы и факты»).

Мы отмечаем, что лексема т*олько*$_2$ выступает в сочетании со словами с количественным значением:

Только 2 года отделяют нас от того страшного дня, когда взрывы разделили мир на «до» и «после». (Из газеты «Аргументы и факты»). *Удалось сохранить и восстановить после наводнения только*$_2$ *десять домов в поселке.* (Из газеты «Армавирский собеседник»).

Как правило, в контексте *только* употребляется со словами, приобретающими сему «всего-навсего»: *Огонь в глазах его угас, улыбка сменилась гримасой разочарования: алмазы исчезли, в шкатулке остались только сколы.* (И. Грачев. Былое).

Наблюдения показывают, что семантика *только* предопределяет ее сочетаемость с обстоятельством времени. *Только к полудню речка усмирила свой нрав.* (В. Шишков. Емельян Пугачев). Говорящий может указывать причину существования данного временного срока: *Антонина похоронила своего мужа год назад, а официальные документы пришли только к маю. Все бумаги Степана затерялись в Ростове*. (Из газеты «Армавирский собеседник»).

Следует отметить, что слово т*олько*: употребляется с обстоятельствами времени, места: *Только за девять месяцев текущего года 2/3 детского населения России прошло диспансеризацию.* (Из газеты «Аргументы и факты»). *Только* может вступать в сочетание с дополнением или подлежащим, выраженным существительным в именительном падеже или количественно-именным сочетанием. *Раскопки велись до первых заморозков. Только предметов домашнего обихода обнаружено около 2000 экземпляров.* (Из газеты «Армавирский собеседник»).

Мы акцентируем внимание на том, что контекст с лексемой *только*$_4$ всегда представлен тезисом и аргументами, маркируемыми частицей. Предметы могут занимать как препозицию, так и постпозицию относительно тезиса.

Сочетаемостные схемы *только*:

1) местоимение – *только* - не – глагол (в высказывании);

2) местоимение – *только* + слово с семой «возможности» (в сложноподчиненном предложении).

Показательно, что слово *только* является двухвалентным во всех своих семантических модификациях. Если в пределах простого предложения *только* и *только* имеют правую валентность, относясь к пропозиции в целом, то в условиях сложного предложения или ССЦ эти модификации приобретают в качестве левой валентности вторую пропозицию.

Рассмотрим правую валентность слова *только*.

Дистрибуция данной лексемы - все части речи, способные выступать в роли предиката, к которому слово *только* присоединяется в первую очередь. В линейном расположении синтаксический отрезок, именуемый правым компонентом, может располагаться и справа, и слева относительно *только*. *Муза посещала его только*$_1$ *в дождь*. (В. Солоухин. Созерцание чуда). *Только чудо могло спасти каскадера.* (Из газеты «Аргументы и факты»).

Наши наблюдения показали, что в качестве правого компонента возможны: предикат, непредикативный компонент, предикативная единица.

Приведем примеры.

В качестве правого компонента выступает предикат:

- собственно предикат: *Музыка только слышалась ему.* (И. Тургенев. Письма). *Аркадий только улыбнулся в ответ на замечание матери*. (И. Грачев. Былое*).*

- дополнительный предикат: *Идти пришлось как в молоке, только по хрусту гравия определяя дорогу.* (А. Толстой. Сестры). *Я столкнулся с двумя молодыми людьми, только выходя уже из помещения.* (В. Солоухин. Северные березы).

Вопрос о дополнительной предикативности как явлении грамматики, а также о семантической предикатности рассматривался в работах В.О. Грабье, А.А. Камыниной, А.Ф. Прияткиной и др.

Отметим, что выделительное значение частицы, подчеркивающей при сказуемых, как правило, действие, выступает ярче, когда частица относится непосредственно к сказуемому (или его компоненту). При отношении к составу сказуемого семантическое выделение самого сказуемого несколько снижается, что связано с наличием ряда компонентов между частицей и сказуемым, которое ведет к изменению актуального членения предложения, а также выделительной интонации, акцентирующей выделяемый компонент синтаксической конструкции. В этих случаях проявляется взаимодействие между коммуникативным членением предложения и его семантической структурой.

Языковые факты свидетельствуют, что правая валентность может быть представлена у слова *только* и непредикативным компонентом: *Только глаза больного горели угасающим огнем.* (М. Горький. Мать). *Только добрые руки матери способны так ласкать.* (Из газеты «Аргументы и факты»).

Мы отмечаем, что в подобных конструкциях, где выделительное значение слова *только* при подлежащем, подчеркивается то или иное отношение говорящего к сообщаемому или обозначаемому этим подлежащим.

Как показывают наблюдения, непредикативный компонент может быть представлен и иными членами предложения:

- дополнением: *Мы стараемся работать только с проверенными фактами.* (Из газеты «Аргументы и факты»). *Я хотел прочитать только первые страницы дневника.* (Л. Леонов. Дневник).

- обстоятельством: *Мы становимся беспечными только в весеннюю пору.* (А. и Б. Стругацкие. Жук в муравейнике). *Мать воспринимала его слова только с раздражением.* (М. Горький. Мать).

- определением: *Сына окружали только умные и красивые люди.* (Г. Жуков. Воспоминания). *Девушка показалась ему только более высокой.* (А. и Б. Стругацкие. Пикник на обочине).

Наше исследование позволяет отметить, что примеры с акцентированием определения в качестве правого компонента встречаются только в 3% случаев из нашей выборки, 50% составляют примеры с предикатом, 17% - с обстоятельством, 20% - с подлежащим, 10% - с дополнением. Очевидно, в составе

средств экспрессивного синтаксиса выделение качеств предмета, их особых свойств является менее актуальным, по сравнению с выделением действий, субъектов действий, которые выражаются соответственно сказуемыми, подлежащими или дополнениями. В наших примерах частица *только* занимает как препозитивное место (96%), так и постпозитивное (4%). Такое положение вещей должно быть связано с литературной нормой употребления в современном русском языке частицы *только*. Позиция *только* в предложении является семантически и конструктивно важной.

Наблюдения показали, что в постпозиции слово *только* проявляет большую степень акцентуации, чем в препозиции. Это связано с особой смысловой нагрузкой. Происходит дополнительная актуализация отмеченного частицей слова или словосочетания. *Он помнил глаза ее только*. (Д. Гранин. Иду на грозу). *Любите живых только*$_1$. (И. Грачев. Былое). *Они вкуснее всего только*. (В. Солоухин. Созерцание чуда). *Месяц только живу в этом мире, а сколько проблем.* (Из газеты «Аргументы и факты»). *Вам шестнадцать только*$_2$ *– вся жизнь в будущем!* (Из газеты «Горе от ума»). *Лейтенант потом только*$_3$ *сообразил, что это залпы салюта весны победы.* (Э. Казакевич. Весна на Одере).

Отметим, что непредикативный компонент может быть представлен словом или словосочетанием, как в предыдущих примерах, но он может конкретизироваться и предикативной единицей, т.е. придаточным предложением: *Окружающие предметы казались сказочными только тогда, когда сам Андреян Михайлович был как живой.* (В. Солоухин. Соломенный кордон). *Александру Николаевичу не надо пересекать дорогу только в том случае, если он оказывается около ее дома*. (В. Солоухин. Северные березы). Результаты наблюдений показали, что анализируемая лексема может относиться и к целому высказыванию. В этом случае она выступает как детерминант. *В науке это называлось красивее. Только почему-то в обычном языке было иначе.* (В. Солоухин. Трава). *Для тонуса необязательно принимать это средство. Только не всегда это возможно.* (Из газеты «Аргументы и факты»).

Мы полагаем, что слово *только* обладает и левой валентностью.

Если лексема *только* маркирует предикат, то левый компонент тоже представлен предикатом (данного или рядом стоящего высказывания): *Дождь не лил, не стучал в окно, он только плакал в зеркальных лужах.* (И. Снежина. Мы), *Да кто мне может приказать умереть за что-то. Я никого не услышу, только прислушаюсь к сердцу*. (Там же).

Анализ языкового материала показывает, что иногда левый компонент не эксплицирован в высказывании, он только предполагается. *Ну что тебя может заставить вернуться? Только мать, стоящая на коленях*. (Из газеты «Комсомольская правда»).

Левый компонент будет непредикативным, если лексема *только* прикрепляется к непредикативному правому. *Счастье для всех, даром, и пусть никто не уйдет обиженный, только так и никак иначе*. (А. и Б. Стругацкие. Пикник на обочине). *Он не нашел никаких грибов, только несколько мухоморов.* (В. Солоухин. Трава).

Обращает на себя внимание тот факт, что в случае прикрепленности лексемы *только* к целому высказыванию левым компонентом является другое высказывание. Подобная сочетаемость с левым компонентом свидетельствует о проявлении у слова *только* вторичной, союзной функции. *Они нуждаются в постоянном развитии. Только в движении их спасение*. (С. Авраменко. Тот самый эрмитаж). *Сегодня я сожгла все мосты. Только это осталось мне в этой жизни.* (Из журнала «Нева»). *Ждали их несколько дней. Только трое казаков вернулись в хутор.* (М. Шолохов. Тихий Дон).

Список литературы

1. Бабайцева В.В. Гибридные слова в системе частей речи современного русского языка // Рус. яз в шк. 1971. №3. С. 81-84.
2. Баранов А.Н., Кобозева И.Н. Модальные частицы в ответах на вопрос // Прагматика и проблемы интенсиональности. - М., 1988. С. 45-69.
3. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. - М.: Высшая школа, 1977. 248 с.
4. Виноградов В.В. О грамматической омонимии в современном русском языке // РЯШ, 1940, №1.
5. Виноградов В.В. Русский язык. - М., 1972. 614 с.

6. Леденев Ю.И. Неполнозначные слова в русском языке. Учебное пособие к спецкурсу. - Ставрополь, 1988. 87 с.

7. Прияткина А.Ф. Об изучении синтаксических свойств служебных слов // Служебные слова и синтаксические связи. - Владивосток, 1985. С. 3- 25.

8. Прияткина А.Ф. Союзные связи в простом предложении. - Владивосток, 1978. 60 с.

9. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. - М.: Высшая школа, 1981. 560 с.

10. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира.

11. Рогожникова Р.П. Словарь эквивалентов слова.

Симонянц Е.В., elenasimonanc@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – профессор Горина И.И.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СОЮЗА «ИМЕННО»

Аннотация. *В статье рассматриваются основные функции слова «именно» в тексте в качестве союза. Теоретические положения апробированы в практической деятельности.*

Ключевые слова. *Часть речи, союз, скрепа, функция, средства связи, текст.*

Annotation. *The article examines the basic functions of the word "it" in the text as a Union. Theoretical propositions tested in practice.*

Keywords. *Part of speech, union, brace, function, means of communication, text.*

Союз (лат. conjuctio) – это служебная часть речи, с помощью которой оформляется связь слов между словами в предложении и предложениями в тексте. Союз выражает отношения между ситуациями, которые представлены предикативными единицами. Это отношения между компонентами сложного предложения и между компонентами простого предложения. *Прозрачный лес один чернеет, и ель сквозь иней зеленеет, и речка подо льдом блестит* (А. Пушкин).

Союзы – многоаспектные языковые единицы. Согласно их способности выражать отношения между равноправными или неравноправными синтаксическими единицами, они делятся на сочинительные и подчинительные; с точки зрения образования – на производные и непроизводные; с точки зрения структуры – на простые и составные; с точки зрения семантики – на однозначные и многозначные. Союзы – это не только формальное средство соединения синтаксических единиц, но еще и одно из средств выражения смысловых отношений между ними.

Грамматическое значение союза как части речи сближает его с предлогами, частицами и вводными (модальными) словами. Например: *Наполеон видел, что это было совсем не то, что было во всех его прежних сражениях* (Л. Толстой).

В связи с тем что усложняются отношения между значимыми элементами языка (начиная со слова), появляются всё новые и новые средства оформления этих отношений, исследователи грамматической системы русского и других славянских языков отмечают два основных пути изменений, затрагивающих систему союзных средств: 1) расширение функций имеющихся союзов, 2) появление новых союзных образований [1, с. 705]. Первый путь свидетельствует о максимальном обобщении смысловых отношений (ср. степень грамматикализации союзов типа *и*, *а*, *что*), второй, напротив, о наиболее тонкой их дифференциации (ср. *как — как и*, *а — а также*, *когда — пока*, *в то время как* и т.д.).

Появляется и третья функция, название которой - «союзоподобие»: расширяется круг знаменательных (полуформальных) элементов, которые служат показателями семантико-синтаксических отношений и часто совмещают функцию союза с другой синтаксической функцией, которая является для них основной. Многие из них относятся к разряду «гибридных» слов, у которых союзные функции являются как бы придатками к их основной грамматической роли [1, с. 721].

В связи с фактическим представлением о том, что в современном русском языке существует огромное количество возможностей выражения синтаксической связи лексическими средствами, многие ученые включают в состав союзов местоименные, наречные одиночные и фразеологизированные сочетания: *поэтому*, *при этом, причем, впрочем, к тому же* и т. д.

Однако дело не в том, что такие слова или устойчивые сочетания переходят в союз, а в том, что при определенных условиях они выступают в близкой к союзам функции. Применяемое к ним понятие «союзный эквивалент» может скрыть очень важный, на наш взгляд, момент, что их первичным свойством союзная функция не является, а также не составляет их грамматического содержания.

Союзы и частицы находятся в очень сложных взаимоотношениях, проявляющихся как в диахроническом, так и в синхронном плане. Существует немало частиц, которые происходят из союзов, например: *и, или, будто, даже*, а также ряд частиц несоюзного происхождения соотносятся с союзами функционально, проявляясь то как союз, то как частица. К ним и относится частица *именно*. Все употребления частицы *именно* свидетельствуют о том, что она не может быть названа союзным средством, обозначающим те или иные отношения. Само значение частицы скорее оценочное, а не информативное, не способное передавать какие-либо смысловые отношения, а может только подчеркивать, акцентировать их.

Как союз слово *именно* служит выражению одного из видов пояснительных отношений – отношений «общего» и «частного» при неполном тождестве объектов. Например: *По роду работы мне постоянно приходилось иметь дело с журналистами, именно - радиожурналистами (газ.).* Первое обозначение охватывает объект шире, второе – уже. Второе – частный случай первого: журналисты, именно – радиожурналисты. Вариант с элементом «и» усиливает значение несовпадения объемов обозначаемого и делает явной значимость для сообщения и общего, и частного. Например: *Здесь возбуждение идет к головному мозгу, так как только этот орган родит сознательные ощущения, и именно к частям его, лежащим более всего к переду - к так называемым мозговым полушариям* (И. Сеченов)*; Изготовленные на Днепре, и именно в Поросье, так называемые лучевые фибулы расходятся вдоль правого берега Днепра на юг от Киева и до Чичирина* (Б. Греков).

Союз *именно* образован на основе частицы, с которой он сохраняет семантическую связь: их объединяет функция уточняющего указания на описываемый объект.

Вводимое с помощью *именно* «частное» призвано не разъяснять смысл «общего», а расширять информативное содержание высказывания. Для говорящего самостоятельную ценность имеет и определение объекта как рода и указание на его видовую принадлежность: важно и то, что это журналисты (профессия) и то, что это радиожурналисты (вид профессии) [3, с. 151].

В простом осложненном предложении союз *именно* употребляется при оформлении пояснительной связи. Соединяемые компоненты – поясняемый и поясняющий – находятся в отношении неполного равноправия: они грамматически не зависят друг от друга (сочинительная связь), но второй служит первому, относится к нему как определяющий к определяемому. При наличии элемента *«и»* усиливается значение сочинительной связи.

Отличие от *а именно* заключается в том, что поясняемое не содержит показателей предсказуемости поясняющего (местоименно-указательных слов) и ограничителей его объема. Например: *Нас не устраивают условия контракта, именно сроки работы - Нас не устраивает одно условие контракта, а именно сроки работы.*

В речевой практике последовательного различия в употреблении *именно* и *а именно* не установилось.

Сложный ряд образуется по общему правилу: *К стихам приобрел я некоторый навык, переписывая тетрадки, ходившие по рукам между офицерами, именно: «Опасного соседа», «Критику на Московский бульвар», на «Пресненские пруды» и т.д.* (А. Пушкин).

Вводимый союзом компонент не акцентирован, в высказывании занимает второстепенное положение, обычно интонационно обособлен, для него характерна позиция вставки: *Связью спинного мозга с головным (и именно с продолговатым) даны условия к возникновению новых сочетаний отражательных элементов туловища и конечностей в группы* (И. Сеченов).

Союз именно в тексте может служить в функции скрепы-фразы: Ч*то касается меня, то я тоже отношу себя к числу «неверующих». Именно. Я не верю в искренность автора письма* (газ.).

Синонимом союза именно выступает связка двух союзов *а именно, и именно и* т.д. Например: *Язык, собственно (и именно)*

его словарный состав, находится в состоянии непрерывного изменения (учебник): по сравнению с *именно*, более четко выражено логическое отношение «включения».

А именно служит для выражения одного из видов пояснительных отношений — конкретизации, что предполагает полное тождество объектов, обозначенных как общее и частное, как неопределенное и определенное [3, с. 141]. Например: *Некоторые студенты вашей группы, а именно Иванов, Петров и Сидоров, не прошли практику. Сейчас нужно думать о том, что стало самым главным, а именно – о здоровье ребенка. Потом, к вечеру; свежей соломой устилали двор и постилали ее в хлев, таким образом, у скотины, а именно у коровенки и нескольких овец, тоже был праздник* (Вл. Солоухин).

Стилистические возможности союза *именно* в формальном варианте ограничены, предпочтение отдается варианту *и именно*, где наблюдается наибольшая выраженность специфической семантики, отличной от *а именно.* Например: *Зная все эти факты, могли ли современные физиологи не принять существования в человеческом теле, и именно в головном мозгу <...> механизмов, задерживающих отраженные движения* (И. Сеченов); *Здесь возбуждение идет к головному мозгу, так как только этот орган родит сознательные ощущения, и именно к частям его, лежащим более всего к переду - к так называемым мозговым полушариям* (И. Сеченов).

Главным образом, союз используется в деловой речи, в научном и официально-деловом стилях, например: *Позднее классические исследования Розенфорда и Мозли показали, что атомный номер имеет глубокий физический смысл, именно: номер элемента равен заряду ядра, измеренному в единицах элементарного заряда* (А. Блохинцев); а также не исключен в художественной речи, где почти полностью вытеснен союзом *а именно: Я тоже артист, хотя и плохой, и это, а именно то, что я плохой артист, я вам докажу сейчас же на деле* (И. Тургенев).

Союз *именно* вводит в предложение поясняющие члены — слова или словосочетания, которые конкретизируют то, о чем говорится ранее. Поясняющие члены предложения, присоединяемые союзом *именно* в простом предложении, выделяются (или отделяются) запятыми. Например: *В этом отношении случилось*

даже одно очень важное для них обоих событие, именно встреча Кити с Вронским (Л. Толстой). Данный союз может открывать перечислительный уточняющих компонентов, в этом случае перед союзом ставится запятая, а после него — двоеточие: *Всерьез альпинизмом занимаются только трое из группы, именно: Василий, Светлана и Петр* (разг.).

Таким образом, союз *именно* способен образовывать синтаксическую конструкцию, то есть выполняет конструирующую функцию, а также семантико-функциональную роль как конкретизатора смысловых отношений между связываемыми компонентами.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.-Л., 1947.
2. Стародумова Е.А. Союз и его функциональные аналоги // Синтаксические связи в русском языке/ Отв. Ред. А.Д. Прияткина. Владивосток, 1978, вып. 2.
3. Словарь служебных слов русского языка./ Авторы: А.Ф. Прияткина, Е.А. Стародумова, Т.Н. Сергеева и др. – Владивосток, 2001. – 363 с.
4. Стародумова Е.А. Акцентирующие частицы в русском языке. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного Университета, 1988. – с. 96.

Склярова О.С., olesya-lisena@rambler.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир.
Научный руководитель – профессор Горина И.И.

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СРЕДСТВ СВЯЗИ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТЕ

Аннотация. *В статье рассмотрены вопросы, касающиеся семантико-прагматической направленности средств связи в тексте. Проанализировано их участие в процессе кореференции и семантико-прагматическое значение в текстообразовании.*

Ключевые слова. *Семантика, прагматика, слабые связи, кореференция.*

Annotation. *The article deals with issues related to the semantic-pragmatic orientation of communication facilities in the text. Their importance were analized in the process of koreference and semantic-pragmatic significance in text formation.*

Keywords. *Semantics, pragmatics weak links, koreference.*

Связность – обязательное условие построения и структуры текста, и на текстовом уровне она имеет свои специфические черты. В ССЦ «последовательность самостоятельных предложений и способа их сцепления регулируются не столько синтаксическим способом, сколько требованиями межфразовой внутритекстовой композиции. На этом ярусе синтаксиса явления связности опираются в основном на семантику взаимодействующих предложений, а наличие синтаксических связей в традиционном их понимании (сочинение или подчинение) сужается и несколько изменяется» [1]. Семантическая сущность связности предложений в ССЦ определяется единством темы, обусловленной задачами коммуникации. Коммуникативное значение текста – это информирование, но любое сообщение заключает в себе не только информацию, но и отношение автора к сообщаемому. Связность самостоятельных предложений выражается за счёт слабых связей логического характера, семантического и прагматического. «Даже сильные связи приобретают новое качество: сочинение «перетекает» в присоединение, а подчинительные отношения вследствие прерывистого характера связи становятся парцеллированными» [1].

Семантические связи между компонентами текста способствуют организации единого коммуникативного пространства с его тема-рематическим комплексом, порядком слов, интонацией и повторами или замещающими компонентами.

При этом соблюдаются закономерности стилистической, экспрессивно-эстетической и семантико-прагматической организации текста.

Семантические связи строятся на представлении о существующих в реальности логических отношениях, которые проектируются на текстовое пространство и воссоздаются с помощью определенных языковых единиц.

Смысловое зацепление, как правило, локализовано на стыке находящихся рядом частей и выражает или подразумевает логические или прагматические взаимоотношения.

Основными языковыми средствами выражения семантических связей являются текстовые синонимы, антонимы, модальные слова, местоименно-наречная кореференция и т.д. Логический характер данных средств определяется тем, что они «укладываются в логико-философские понятия – понятия последовательности, временных, пространственных, причинно-следственных отношений» [3].

С точки зрения современной генеративной теории монологический текст может рассматриваться с позиции характеризующих его отношений между связанными предложениями, прагматика текста обусловлена его коммуникативными задачами и внутритекстовой ситуацией. Автор высказывания привносит в текст субъективный фактор, а коммуникативная установка текста предназначена для адресата. Для прагматики текстовых единиц характерны три составляющие: предмет сообщения, содержание сообщения и адресат. Прагматическая направленность семантических связей в предложении или тексте обусловлена прямой или скрытой оценкой.

Например:

Самый симпатичный из отцовских друзей, хромой **Боря-биолог**, разрушил **семейную идиллию**. Однажды, в зимний будний день, около полудня **он** проходил по улице Горького около гостиницы «Националь» и столкнулся нос к носу с **Белой. Её** вел высокий **мужчина барского вида**, а **она** висела на его руке и щебетала радостно и звонко. Увидев **Борю**, **она** отвернулась. Из черной «Волги», ожидавшей **вельможу**, выскочил шофёр и открыл дверцу. **Бела** шмыгнула на заднее сиденье. **Бесспорно**, пахло **изменой** (Л. Улицкая).

Повторы, синонимы, антонимы, модальные слова используются для обозначения семантической связи между предложениями, являются акцентами связности всего текста, а также участвуют в выражении определенного отношения к высказываемому. Функционирование семантических средств связи между компонентами текста обусловлено тем, что они эксплицируют модус, выражая субъективные смыслы, которые адресант пыта-

ется донести до адресата. Прагматическая направленность ССЦ с данными средствами связи обусловлена тем, что семантические отношения между предложениями осложняются оценочной, эмотивной или побудительной функциями.

Например, прагматическое значение кореференции заключается в том, чтобы усилить смысл повторяемого или замещаемого компонента. Выражая одно и то же лицо, факт действительности или событие, замещающее слово дает возможность сделать то или иное добавление, так или иначе расширить, детализировать содержание высказывания, а также, наделяя один феномен разными определениями, синонимичными по значению, может придать наибольшую экспрессивность высказыванию.

В приведенном примере логико-семантические связи между предложениями построены на отношениях замещения (Боря – он, Бела – она, мужчина барского типа – вельможа), то есть здесь мы наблюдаем местоименную кореференцию имени собственного, синонимическую замену метафорического типа. Семантико-прагматическое значение всей ситуации сводится к противопоставлению двух понятий: плохо и хорошо, то есть в первом предложении говорится о «семейной идиллии», а в последнем используется антоним «измена». Автор подчеркивает свое отношение к данной ситуации, используя сильный прагматический элемент – модальное слово «бесспорно» (Бесспорно, пахло изменой). Наблюдается предрасположенность вводного слова к выполнению связующей функции в тексте, и такого вида конструкция получает чёткое семантико-прагматическое назначение – помимо своих модальных функций служить одним из средств связи между самостоятельными предложениями.

Н.С. Валгина пишет: «…Многие средства связи самостоятельных предложений не только выполняют синтаксическую функцию (соединение предложений), но осложнены и другими задачами (оценка, комментирование, авторское отношение к излагаемому и др.)» [2]. Участие прагматических элементов связи в организации связного текста «предопределяется наличием у них особенной, «отсылочной», функции: соотнесением содержания конкретного высказывания с содержательной информацией вне этого высказывания. Мы вправе полагать, что эта отсылочная функция возможна благодаря несамостоятельности объективной

части значения элементов, которая наполняется за счёт объективной информации (денотативной) из контекста, тем самым создается основа для смысловой цельности. В связи с этим мы используем термин «семантико-прагматические средства связи.

В модальном потенциале семантико-прагматических единиц заложена способность оформлять динамику поиска нового знания, обозначать взаимодействие между вероятным и достоверным, между реальностью и нереальностью. По-видимому, этим объясняется текстообразующая активность единиц этой группы, направленная на выражение смысловых отношений, их способность участвовать в мотивации внутритекстовых отношений, то есть к выполнению союзной функции. «Модальные слова употребляются тогда, когда общая дискурсивная цель говорящего – быть правильно понятым осложняется интенциональной активизацией авторской позиции, когда говорящий считает нужным выразить степень своей ответственности за содержание сообщения. В этом случае модальное слово, выражая комментирующую роль субъекта, соотносит части высказывания в тексте, связывает их общей ментальной характеристикой» [1, с. 130].

В связи с этим, мы определяем два главных аспекта рассмотрения прагматических элементов в функции средств связи: конструктивно-синтаксический (текстовый), когда элементы вторгаются в зону союзов, участвуя в организации синтаксических конструкций, и семантико-прагматический, который помогает достичь определённой коммуникативной цели. Участие в организации взаимных соотношений целых предложений в речевом контексте подчёркивает дискурсивную природу данных лексических единиц, их первоочередную предназначенность для регулирования и комментирования содержания в высказываниях. Кроме того, использование прагматических элементов в тексте выделяет еще один аспект их функционирования – участие в построении сложных синтаксических целых, что относится к области синтаксической стилистики.

Семантические средства связи с прагматической направленностью не являются прямыми показателями связи, как союзы или союзные слова, и считаются слабомаркированными, имплицитными ее показателями, поскольку автономны и подвижны в структуре предложения.

Совокупность значений конкретной связующей единицы позволяет ей выполнять ряд функций: контактоустанавливающую, побудительную, эмоционально-оценочную.

Эмоционально-оценочная прагматическая информация – положительная или отрицательная – есть интеллектуальная оценка кого- чего-либо, выражение мнения. Она может проявляться: по отношению к действительности – общая оценка, оценка по параметру количества, оценка по параметру желательности/нежелательности; по отношению к содержанию – достоверность, вероятность, сомнительность, невероятность; отношение говорящего к адресату может либо включать адресата обращения в личную сферу говорящего, либо говорящий маркирует свой более высокий статус в иерархии по сравнению с адресатом.

Например:

Подозреваю, о чем вы умалчиваете. **По правде сказать**, я и сам недавно думал об этом (Ю. Петров).

Средство связи «по правде сказать» в содержательном плане указывает на оценку субъектом речи своего высказывания как искреннего, правдивого, откровенного.

Таким образом, семантико-прагматические средства связи являются действенным средством генерирования прагматических намерений говорящего в условиях текстовой коммуникации, обеспечивая одновременное функционирование основополагающих категорий текста: связности, цельности, субъективной модальности и интенциональности.

Список литературы

1. Горина И.И. Слабые синтаксические связи в современном русском языке: Монография. – Армавир: Редакционно-издательский центр АГПУ, 2004. – 236 с.

2. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 304 с.

3. Булыгина Т.В. О границах и содержании прагматики. Серия литературы и языка. Т.40. №4, 1981.

Чернова Л.В., lolache@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

РЕЧЕВАЯ ИГРА КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ БИЛИНГВОВ

Аннотация. *В статье исследуются возможности риторической игры как средства развития коммуникативных способностей и активизации обучения иностранных учащихся основам русского речевого коммуникативного поведения.*

Ключевые слова. *Риторическая игра, интерактивная форма, технологии, коммуникация.*

Annotation. *The article explores the possibilities of rhetorical play as a means of developing communicative abilities and activating the teaching of foreign students to the basics of Russian verbal communicative behavior.*

Keywords. *Rhetorical game, interactive form, technology, communication.*

Одним из актуальных вопросов методики обучения русскому языку как иностранному является интенсификация учебно-познавательной деятельности при овладении коммуникативными умениями. Личность учителя в этом процессе, несомненно, является ключевой, т.к. «любое общение с ребенком включает десятки микроэлементов, среди которых наиболее важными являются речь, невербальные сигналы, интонация, психологическая атмосфера, нравственный и эмоциональный уровни взаимопонимания» [2].

Одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, включающая формирование лексических навыков речи. Лексические навыки справедливо считаются магистральным звеном экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Действительно, для успешного осуществления общения, т.е. для решения коммуникативных задач студенты, изучающие русский язык как иностранный, должны в первую очередь овладеть лексикой данного языка. Следовательно, эффективность общения напрямую зависит от объема словарного запаса, необходимого для общения на русском языке.

При этом начинающие часто сталкиваются с проблемой выбора подходящих к конкретной ситуации слов для обозначения предметов, признаков, чувств, действий и т.д., необходимых для выражения своих намерений, а также с проблемой понимания незнакомых слов. Кроме того, достаточно сложным является понимание сочетательных механизмов, поскольку лексическое значение неразрывно связано с сочетаемостью слова.

К числу наиболее эффективных, безусловно, относятся интерактивные методы как один из способов, развивающих живой интерес к предмету, интеллектуальные способности, аналитическое мышление учащихся, поскольку нацелены на деятельностное участие в процессе межличностной коммуникации. В процессе индивидуальной, парной и групповой работы происходит смена форм деятельности, что способствует, с одной стороны, предельной концентрации внимания, сосредоточенности при выполнении задания, и, с другой стороны, релаксации, снятию нервной нагрузки, повышению эмоционального компонента.

Интерактивное обучение при обучении лексике позволяет успешно преодолевать комплекс трудностей, связанных с изучением содержания, формы, употребления слова, его сочетаемости, включенности в синонимический ряд, а также пополнять лексический запас учащихся и выводить его в активную форму коммуникации. Речевая игра не только развивает коммуникативные навыки, воображение, но и включает в совместную групповую деятельность.

Игра развивает внимание и запоминание, захватывает: всегда легче запомнить то, что интересно. Известно, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными. Занимательность может быть задана неожиданной постановкой вопроса, созданием проблемной ситуации, необычной формой проведения игры. Речевые игры, помогающие развить коммуникативное вдохновение, творческий настрой, абстрактное и художественное мышление, интеллектуальные способности, эстетическую восприимчивость учащихся, относятся к числу эффективных форм, приближающих к естественной коммуникации.

Тип выбранной игры должен зависеть от целей и задач урока, формы его проведения, способа организации, уровня подготов-

ленности учащихся, степени сложности, количественного состава участников. Например, интересной и подходящей для учащихся разных уровневых и возрастных групп является игра «Стоп, машина!». Можно организовать команды или работать индивидуально, если группа малочисленна. Учащиеся должны заполнить таблицу, вписывая слова, начинающиеся с одной предлагаемой педагогом буквы. Например, для начального уровня можно предложить таблицу всего из 4-х столбцов:

	Животное	Одежда	Цвет	Еда
Б	белка	брюки	белый	булка

Как только столбцы заполнены одним из игроков, звучит команда «Стоп, машина!», игра прекращается и педагог проверяет правильность написанного, комментирует и исправляет ошибки, если они есть. Категории и количество столбцов выбирает учитель соответственно уровню и степени погруженности в лексический пласт. Эта игра способствует формированию не только лексических, но и орфографических навыков. Более сложным вариантом является включение морфологических параметров: существительное – прилагательное – глагол – наречие и т.д.

Непростой, но способствующей развитию творческого воображения, образного мышления, расширению словарного запаса является риторическая игра «Подбери атрибут». Творческое воображение имеет три уровня: начальный (предполагает выбор готовых, существующий в объективном мире определений), средний (подбор слов, обозначающих предметы и явления, подвергшиеся воздействию человека) и высокий (основан на образном восприятии и максимально отражает личное, субъективное отношение человека к называемому явлению). Ведущий называет три слова-определения (например, круглый, красный, кислый). За пять минут необходимо назвать не менее пяти предметов или явлений, которым бы были свойственны все эти три определения (например, калина; витамины; томатный суп в круглой тарелке; незрелое яблоко, покрытое красной акварелью; консервированные помидоры и т.д.).

Цель еще одной игры «Комплимент» – совершенствование коммуникативных умений и навыков, способности видеть и называть сильные стороны и положительные качества человека,

умения устанавливать контакт с собеседником, украшать речь. Участники садятся в круг. Каждый должен внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера или внешности; какая привычка этого человека ему нравится, а потом сделать комплимент, т.е. лестное замечание, похвалу. Ведущий следит за тем, чтобы участники не мешали друг другу, обращает внимание на то, как устанавливается контакт. Педагог контролирует умение слушать и слышать говорящего, обращать внимание на его манеру устанавливать контакт с собеседником (приветствие, интонация общения, невербальные средства и т.д.). В процессе игры учитель запускает (если можно так выразиться) особый психофизиологический механизм: эмоциональные реакции, возникающие в процессе такой игры, способствуют активации и интеграции процессов, которые служат средством запоминания и воспроизведения.

Следовательно, достижение важнейших образовательных целей (мотивация и интерес; скорость речевой реакции; критическое мышление; навыки коммуникации;развитие памяти, воображения, творческих способностей и т.д.) становится возможным благодаря использованию игровых методов и форм. О.В. Будакова отмечает: «…Игры способствуют не только повышению качества успеваемости и обогащению лексического словаря учащихся, но и развитию личностного творческого потенциала обучающихся, умения принимать самостоятельные решения, расширению кругозора, формированию личной ответственности за результат труда. …Игры обогащают язык и закрепляют запас слов учащихся, способствуют решению определённых учебно-воспитательных задач» [1, с. 153].

Таким образом, создаются условия для развития познавательной деятельности через использование активных форм обучения, которые позволяют как чистым, так и смешанным билингвам осмыслить и преобразовать речевой опыт, наполнить и конкретизировать теоретические знания материалом речевого опыта, в определенной мере сформировать навыки речевого общения: с одной стороны, довести до автоматизма употребление языковых формул и клише, с другой стороны, способствуют свежему, креативному взгляду на использование тех или иных языковых средств в определенных речевых условиях. Использо-

вать подобные игровые методы и технологии рекомендуется как на уроках, так и во внеурочной деятельности: на факультативных занятиях, на занятиях кружка, интенсивного курса, школ выходного дня, летней школы, летнего лагеря и т.д.

Список литературы

1. Будакова О.В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 152-154.

2. ДеньгинаТ.В., Чернова Л.В. Проблемы формирования коммуникативной компетенции школьника. – Армавир, 2014.

3. Ладыженская Т.А. Модернизация образования и риторика // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 64-66.

4. Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб: Питер, 2006. С.227-229.

РАЗДЕЛ 2. КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В СВЕТЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Амрахова М.А.
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет»
г. Махачкала, Республика Дагестан

ВИДЫ И СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ СОЧУВСТВИЯ В РУССКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. *В статье рассматриваются виды и средства реализации категории сочувствия в русском и лезгинском языках. Даётся анализ средств выражения сочувствия в разных видах дискурса, определяются виды прямого сочувствия.*

Ключевые слова. *Сочувствие, соболезнование, дискурс, русский язык, лезгинский язык.*

Annotation. *The article deals with the types and means of implementing the category of sympathy in Russian and Lezgin. An analysis is given of the means of expressing sympathy in different types of discourse, and the types of direct sympathy are determined.*

Keywords. *Sympathy, condolence, discourse, Russian, Lezghian.*

Средства реализации категории сочувствия тесно связаны со структурными и системными характеристиками языка, с языковой, ментальной и концептуальной картинами мира носителей языка, и могут быть обусловлены различными факторами. Однако есть в жизни человека такие действия, которые возможно совершить только с помощью речи. Таковыми действиями являются и языковые средства выражения сочувствия – *Соболезную! Сочувствую!*

В каких же языковых формах в речевом этикете может выражаться идея речи, равной действию? Понятно, что первый уровень представления такой идеи реализуется в высказывании

на основе соответствующего глагола речи-действия в форме 1-го лица, настоящего времени, изъявительного наклонения, действительного залога типа: *Сочувствую! Сожалею!*

Однако в этой же ситуации общения можно сказать: *Очень жаль!* А здесь уже нет грамматической формы лица, времени, наклонения, но сказанное все равно есть действие выражения сочувствия.

Отметим, что для речевой культуры лезгинского языка также характерно выражение сочувствия без указания грамматических характеристик: *Гьайиф! (жаль), Гьайиф хьи (жаль)*.

В этой функции в русском языке могут быть употреблены краткие прилагательные: *Виноват!; Огорчен*! и др.

И в русском, и в лезгинском языках эту роль способны исполнять и распространители «ядра» высказывания, берущие на себя функцию речи-действия: *Крепитесь! Мы с вами! Дай Бог вам здоровья! Де хьана! (ну хватит), Ма гила вучда! (ну что поделать), Кьисмет я ман! (такова судьба), Куь чанар сагърай (да будете вы здоровы)*. Интересно ведут себя стереотипы с глаголом хочу: *Я хочу выразить вам сочувствие!*; и т.п.

Наиболее распространены в любом языке следующие способы выражения категории сочувствия:

- речевые клише – *Позвольте выразить вам глубокое сожаление; Примите наши соболезнования***;** *Куь чанар сагъ хьуй! (дай бог вам здоровья*),

- перформативы – *Сожалею! Сочувствую! Соболезную*! (следует отметить, что перформативные глаголы в лезгинском языке в данной функции не употребляются)**;**

- лексические элементы – *Очень жаль; Не огорчайтесь*! *Крепитесь! Держитесь! Мы с вами!***,** *Гьайиф хьи (очень жаль), Хажалатар мийир (не переживайте*) и др.

Средства выражения сочувствия неодинаковы в разных видах дискурса. Тем не менее, можно найти ряд общих моментов.

Формулы соболезнования, как правило, стилистически приподняты, эмоционально окрашены: *Разрешите (позвольте) выразить (Вам) свои (мои) глубокие (искренние) соболезнования. Приношу (Вам) мои (примите мои, прошу принять мои) глубокие (искренние) соболезнования. Разделяю (понимаю) вашу печаль (ваше горе, несчастье*), *Хизандиз, вири багърийриз*

башсагълугъвал гузва (выражаем соболезнование всем близким).

Перечисленные зачины (приглашение, поздравление, соболезнование, выражение сочувствия) как правило, характеризуют деловой дискурс, однако употребление их более широко и может относиться и к бытовому дискурсу.

Сочувствие определяется как «1. отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других; 2. одобрительное, благожелательное отношение» [2, с. 18].

Прямое сочувствие делится на следующие виды:

1. Вербальное сочувствие, то есть сочувствие, выраженное словами:

- Мне стыдно… Я не знаю, что со мной делается, а они поднимают меня насмех. То, что я сейчас вышла из-за стола, неприлично, но я не могу… не могу… (Закрывает лицо руками.)

*- Дорогая моя, прошу вас, умоляю, не волнуйтесь. Уверяю вас, они шутят, они от доброго сердца. Дорогая моя, моя хорошая, они все добрые, сердечные люди и любят меня и вас. Идите сюда к окну, нас здесь не видно им… (*Оглядывается) [9, с. 220].

Гостья, молодая девушка - адресант в данной ситуации, сокрушается по поводу своей чувствительности, вызывая тем самым у хозяина (адресата), молодого человека, влюбленного в нее, бурю чувств и симпатии к себе, которые он выражает прямым вербальным сочувствием.

- Де хьана, Ц1ийи свас. Хажалатар мийир. Кьисмет хьайит1а, жечни!

Селва, Селвана, я руш, я свас. Хьанач хьи - Гъамид папан патав мукьва хьана, зурзазвай къуьнер кьуна, ам къужахламишна. Селвана гъуьлуьн хурув игис хьана (- Ну хватит, молодая невеста. Не огорчайся. Если судьба, то будут. Селвана, ну все – Гамид подошел к жене и обнял ее) [1, с. 126].

Здесь муж выражает утешение и сочувствие молодой жене, переживающей по поводу отсутствия у нее детей.

Бералиди инал руша лагьай гафар вири урус чIалал доктордиз ахъайна.

- Бейниван руш, дугъриданни жерягь къариди сурун… 4) УвДл гъанва. Хер чукIун гьеле анихъ акъвазрай, ам гьикьван дериндиз

дугурнаватIа килиг гьа! Аяяй! (Берали перевел слова девушки доктору. – Бедняжка, эта знахарка чуть ее до могилы не довела. Посмотри, как глубоко разрослась рана. Аяяй!) [5, с. 145].

Доктор, увидев состояние девушки и услышав о народных «методах» лечения приходит в ужас и выражает сочувствие состоянию девушки.

Гьабибани аялдин далудилай кап аладарзава. Садикьавай аксивал ийиз жезвач, ам вичизни хабар авачиз, Гьабибан гъилиз муьтIуьгъ яз, мадни адав игис жезвай. Икьван гагьда, текдиз амайла, гайи кьван азаб эхай рикI вучиз ятIани бирдан буш хьана. Адахъ кьагьурдиз дурум гудай са жизви такьатни амукьнач: вири къуватдалди шел хъиткьинна, адан шелдин кIеви ванцив мичIи, лал кьенвай кIам ац1ана.

- Шемир, шемир ,— тикраразава Гьабиба, туртур хьиз зур зазвай аял вичин хурудив кIевиз агудиз. (Габиб гладит ребенка по спине и тот уже не может сдержать плача… - Не плачь, не плачь, – повторяет Габиб, обнимая дрожащего ребенка) [3, с. 18].

Сочувствуя замерзшему и испуганному ребенку, который заблудился в лесу, Габиб утешает его.

2. Рассмотрим второй вид прямого сочувствия - совет. Совет - это «наставление, указание, как поступить» [7, с. 644].

М а ш а. (Сердито, но так, чтобы не слышал муж.) Опять, черт подери, скучать целый вечер у директора!

Т у з е н б а х. Я бы не пошел на вашем месте. Очень просто [9, с. 216].

В ситуации, когда не она решает, как провести вечер, самая младшая из трех сестер не может удержаться, чтобы не выплеснуть свое огорчение. Гость, находящийся в этот момент в доме, барон, поручик, реагирует по-военному кратко - советом.

Когда Ольга Ивановна в другой раз вышла в гостиную, Коростелев уже не спал, а сидел и курил.

- У него дифтерит носовой полости, - сказал он вполголоса. - Уже и сердце неважно работает. В сущности, плохи дела.

- А вы пошлите за Шреком, - сказала Ольга Ивановна [8, с. 190].

Жена, не любящая мужа и не представляющая драматизма ситуации, когда больному мужу уже ничто не может помочь,

холодно, отстраненно, по инерции - ведь она хорошо воспитана - дает совет о дальнейших действиях для оказания помощи.

- Чи чIехи духтурдиз къалура, ччан руш, гье-гьей... ам гзаф регьимлу инсан я. Адаз вавай затIни кIандач, гьич садазни вуна вучзаватIани чир жедач. Виридаз вун нек гваз атана, къаб хутахиз аквада. Маса хиялни ийимир! Халудин чIалаз килиг! Гье гьей... Цуьк хьтин ччан икI ажизмир! (Нашему доктору покажись, дочка..., он очень добрый. Он ничего от тебя не хочет и никто не узнает о том, что ты делаешь… Не думай ни о чем плохом! Послушайся дядю! Не губи свою похожую на цветок душу!) [5, с. 45].

Выражая сочувствие вербально, сочувствуя ее боли и чувству стыдливости, старик уговаривает горянку показать рану доктору.

Жув няналди ина акъваз, зун кьилди тамир,— ажузвилелди минетзава.— МичIи хьайила, ахлад. Зи бубадизни вах Селминазаз зун хутахиз ша лагь. Хьуйни!? (Ты не уходи до вечера, - жалостливо просит он, - потом попроси моего отца и сестру забрать меня. Хорошо?!) [3, с. 67].

3. Третий вид прямого сочувствия - помощь, выраженная вербально. Помощь вообще определяется как «содействие кому-нибудь в чем-нибудь, участие в чем-нибудь, приносящее облегчение» [7, с. 635]. Помощь, выраженная вербально - это словесное участие и содействие.

- Мучительно хочу чаю, - пожаловалась Рассудина. - Душа горит.

- Здесь можно напиться, - сказал Лаптев. - Пойдемте в буфет [8, с. 45].

Помощь, выраженная вербально, здесь проявляется в приглашении богатого купца, адресованном к своей бывшей любовнице, при их случайной встрече в театре после спектакля.

- Гьей, залум дуьнья!.. Ви буба дяведин цIуз фидайла, зи анжах къанни вад йис тир.. Чагъунда авай жегьил тир... Амма кьве аял гвай... Кьве аял зи къужахда вугана, етим Мансура вичи вич цIуз вигьена... «Вири квай цIук, зи кIаниди, зунни хьуй.. Виридаз чпин чанар багьа я... Зазни зи чан ужуз туш... Вучда кьван, Ватанди эверзава!..» И гафар лагьана, аялриз теменар гана, етим Мансур цIуз гьахьна... Заз адакай хьайи гумни ахкунач... - Назани вансес акъуд тийиз шехьна.

- Ацукь, диде... - Пейкера диде кьуна, инал ярхнавай тарцин тандив гъана.

Дидени руш ацукьна, абуру ат1а, яргъаз алатнавай I943йисан къайи, кьецIил гатфар рикIел хкана. (О, несправедливый мир! Когда твой отец уходил на войну, мне было всего двадцать пять лет. Оставив мне двоих детей, твой отец бросился в пламя войны… - Пусть я сгорю в огне, в котором горят все, любимая, - сказал он мне. Родина зовет… Назани начала беззвучно плакать. – Садись, мама... – Пейкер усадила мать у ствола упавшего дерева, и они начали вспоминать голодную весну 1943 года) [6, с. 47].

Здесь сочувствие и сопереживание выражается действием – дочь усаживает мать, чтобы она успокоилась, и совместными воспоминаниями – что тоже является действием.

4. Четвертый, и последний вид прямого сочувствия – это сочувствие, выраженное жестами, то есть такое, при котором адресат не использует слов, а жестами дает понять адресанту, что хочет проявить отзывчивость или участливое отношение к его делам.

- Ну, у меня нет денег, чтобы бросать буфетчику. Я не купчишка.

Он предложил ей руку, она отказалась, проговорив длинную, утомительную фразу, которую он слышал от нее уже много раз, именно, что она не причисляет себя к слабому полу и не нуждается в услугах господ мужчин [8, с. 45].

В ситуации случайной встречи в театре бывших любовников высказывание адресанта – женщины, к которой питал когда-то чувство адресат – средних лет богатый купец, не могло не повлечь ответной реакции действительной помощи с его стороны, несмотря на сарказм обращенного в его адрес сравнения.

Руш Исмудина яна ярх хьайила, дидеди зверна вич-вичелай фенвай ру шан кьилихъ ацукьна чIарар чухваз, йикь-шуван ийиз башламишна (Когда дочь упала после удара Исамудина, мать подбежала к дочери, присела рядом с ней и начала рвать на себе волосы) [4, с. 123].

Таким образом, употребление тех или иных средств реализации категории сочувствия зависит от ряда факторов, как экстра-

лингвистических (половозрастных, социальных, общеситуативных), так и внутриязыковых.

Список литературы

1. Агаев А. Расколотое солнце. – Махачкала, 1993
2. Бессарабова Н.Д. Оценка языка СМИ с точки зрения этических норм: материалы Международной конференции «Журналистика и культура русской речи на переломе тысячелетий» (Москва, 18-19 апреля 2002 г.). – М., 2002.
3. Ведих М. Зима: повести и рассказы. – Махачкала, 1994
4. Искендеров А. Самур. – Махачкала, 1976
5. Меджидов К. Доктор с белой прядью. – Махачкала, 1960.
6. Меджидов К. Красавицы родной земли. – Махачкала, 1975.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.Толковый словарь русского языка. – М, 2003.
8. Чехов А.П. Три года: повести и пьесы. – М., 2010.
9. Чехов А.П. Три сестры: пьесы. – М., 1987.

Драчевская А.В., saenko94@mail.ru

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

Научный руководитель – профессор Горина И.И.

СРЕДСТВА МЕТАФОРИЗАЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. *В статье рассматриваются приемы связности текста, к числе которых относится такой троп как метафора. Функционирование метафоры в художественных текстах. Ее роль в передаче точки зрения автора, его мировоззренческой теории.*

Ключевые слова. *Связность, метафора, функционирование, текст, художественные произведения.*

Abstract. *The article discusses the techniques of the connectedness of the text, including such trails as a metaphor. The functioning of metaphor in fiction. Its role in the transfer of the point of view of the author, his philosophical theory.*

Key words. *Connectivity, metaphor, performance, text, artwork.*

В последнее время заметно возросло внимание к тексту как к сложному и многоаспектному объекту. Текст исследуется в настоящее время с помощью разнообразных подходов и методов. Считая текст не просто системным множеством предложений, а анализируя его как некое значительно новое образование, многие ученые в данной сфере предполагают, что текст характеризуют определенные категории (И.Р. Гальперин, З.Я Тураева, А.А. Леонтьев и др.).

Выявление и описание категорий текста, определение их формальных и содержательных аспектов является одной из основных задач современной лингвистики текста.

К числу главенствующих текстовых категорий относят связность. В проблеме связности художественного текста важное место занимает вопрос о средствах связи. Следует отметить многообразие существующих средств связи – лексических, лексико-грамматических, морфологических, синтаксических.

Связность художественного текста может осуществляться не только с помощью отработанной системы языковых средств. Исследования последних лет помогли выявить функционирование в качестве связующих средств таких компонентов, которые обычно в таком качестве не рассматривались.

Метафора рассматривается как структурный текстовой элемент, участвующий в передаче точки зрения автора, его мировоззренческой концепции. Существенно важным при этом явилось ее рассмотрение в качестве связующего средства, которое обеспечивает интеграцию текста как на уровне поверхностной, так и на уровне глубинной структуры. Уровень глубинной структуры включает в себя образ автора, а также прагматическую установку. На поверхностном уровне эта глубинная связность текста прослеживается в семантической структуре слов, образующих метафоры. Связность текста создается за счет включения общих оценочных сем в семантическую структуру слов, образующих исследуемый стилистический прием. Объединяющим звеном при этом является образ автора, его прагматическая установка.

Метафора (в пер. с греч. - перенос) – это слово или выражение, которое употребляется в переносном значении на основе

сходства двух предметов или явлений по какому-либо признаку. Иногда говорят, что метафора - это скрытое сравнение.

Например, метафора *Время, робкая хризалида, обсыпанная мукой капустница… (О. Мандельштам)* содержит сравнение времени с бабочкой; *Муравейники городов и сёл. (Б.А. Пильняк)* – сравнение населённых пунктов с многочисленными муравейниками.

Многие метафоры стали обычными в повседневном употреблении и потому не привлекают внимания, лишились в нашем понимании образность.

Например*: живот лопнет, золотые руки, открытая душа и др.*

В отличие от сравнения, в котором приводится и то, что сравнивается, и то, с чем сравнивается, метафора содержит только второе, что создает компактность и образность употребления слова.

В основу метафоры может быть положено сходство предметов по цвету, ощущениям, форме, назначению, объему и т. п.

Например: *жемчужина России, лавина слов, водопад волос, стена непонимания, искра интереса, бездна глаз и др.*

Два центральных семантических свойства художественной речи – изобразительность и иносказательность – определяют особую когнитивную роль метафоры в художественной речи. Метафоричность – важная черта художественных произведений.

Метафора занимает определённую немаловажную нишу в написании художественных произведений, благодаря этому средству выразительности писателям удаётся как можно более красочно и точно передать все чувства и эмоции, испытываемые героем, описать каждую деталь происходящего события.

Обзор литературы такого тропа как метафора, который приводится в работах И.В. Арнольд, Н.Д. Арутюновой, А.Н. Баранова, В.В. Виноградова, М.В. Никитина и др., показывает, насколько объёмен разброс суждений по всем ключевым моментам теории. Необходимо сразу отметить, что существующие расхождения в подходах не являются признаком «неверного» понимания сути самого вопроса. Безусловно, в позициях многих исследователей есть спорные положения, но главное, что определяет принципиальные различия во мнениях, - это сложность самого предмета исследования.

Существующий в настоящее время «теоретический плюрализм» связан с систематическим переключением основного внимания исследователей с изучения языка как динамической системы с устойчивыми языковыми значениями на положение языка как творческого процесса коммуникации.

Именно поворот лингвистических исследований в последние три десятилетия к проблемам функционирования языка в речи, образования и передачи смысла в высказывании обнаружил новые грани во многих уже давно исследованных явлениях, к которым принадлежит и метафора.

Козлова Г.А.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В ПЕРЕВОДАХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. *Билингвизм в переводческой деятельности – важная составляющая художественного перевода, от который зависит «смысловая глубина» диалога «своего» и «чужого» слова.*

Ключевые слова. *Билингвизм, «бахтинский диалог культур», «свое-чужое слово», национальные традиции, этика переводчика.*

Abstract. *Bilingualism in translation activity is an important component of literary translation, from which depends "semantic depth" dialogue "own" or "foreign" words.*

Key words. *Bilingualism, "Bakhtin's dialogue of cultures", "his own word", national traditions, ethics translator.*

Литературный перевод представляет собой особый вид художественного творчества, которое в своей языковой основе билингвистично и диалогично, так как стоит на пороге «встречи» авторских индивидуальностей, языков и культур разных эпох. Качество художественного перевода напрямую связано с «вчувствованием» в своё-чужое слово» (М. Бахтин), с проникновением в «смысловые глубины» духа народа, носителя чужо-

го языка. Билингвизм обогащает кругозор, способствует совершенствованию знания не только чужого, но и родного языка. Вступая в диалог с иной художественной культурой, автор перевода становится со-автором, перенося «чужое» слово в родной тезаурус, «сохраняя единство и открытую целостность» [1, с. 354] обоих текстов. Переводческий диалог языков «обогащает национальные традиции», так как «в глазах другой культуры» своя собственная «раскрывает себя полнее и глубже» [Там же].

Деятельность переводчика можно рассматривать в контексте «бахтинского диалога» культур как «встречу», «переработку, переосмысление, переакцентуацию, многостепенную взаимоориентацию с чужим словом» [2, с. 188]. Ответственность переводчика перед «иным-чужим» словом предполагает глубокое изучение не только языковых особенностей, но и национальных традиций. Так, говоря об особенностях языка европейской литературы, М. Бахтин отмечает, что ее романная проза «рождается в процессе свободного <...> перевода чужих произведений» [2, с. 189]. Истоки «свободного» перевода уходят своими корнями в средневековое прошлое Европы, когда на развалинах Римской империи рождались молодые европейские государства и языки. Значение формирующегося средневекового европейского слова было изначально амбивалентным, «свободно блуждающим между языками,… с лёгкостью отрешающим любой материал от любого языка…» [2, с. 189]. В итоге происходило разъединение «языка и материал», отмеченное «их глубоким равнодушием друг к другу» [Там же].

Такое свободно «блуждающее», критическое и «самокритичное» европейское «слово» становилось «пародийно-травестирующим словом» в отношении к абстрактной «чужой действительности» и создавало особый «смехово-критический корректив ко всем существующим прямым жанрам, языкам, стилям, голосам...» [2, с. 424-425]. Исходя из исследований М. Бахтина, русский и западноевропейские языки имели разные, а, порой, и противоположные пути становления и развития, на что во многом повлияло и религиозное сознание стран и народов. Уже в XX веке английская писательница В. Вульф очень точно подметила эти различия, ставшие, по ее мнению, определяющими в языковом общении Европы, Америки и России. Писательница

задается вопросом, «могут ли англичане, несмотря на весь свой энтузиазм, понимать русскую литературу» [3] вообще.

За этим вопросом логично следует еще один вопрос, не помешают ли языковые различия договариваться странам Запада и России? Ответы В. Вульф на данные вопросы не вызывают оптимизма. Английская писательница видит непосредственную зависимость менталитета стан от их языковых особенностей и, исходя из них, довольно точно характеризует представителей стран. Она считает, что если западный человек «проницателен», «беспристрастен», «умеет смотреть с неожиданной точки зрения», то есть как сейчас говорят креативен, то русские везде ощущают свою «сплоченность» и «общие ценности», которые «обеспечивают» им «непринужденность, ясность и быстроту взаимопонимания в дружеском общении» [3]. Примечательно, что В. Вульф признает, что именно «языковые различия» не только разделяют Европу и Россию, но и становятся «преградой» для их взаимопонимания. Приводя в пример переводческую и литературно-критическую деятельность своих соотечественников, В. Вульф пишет, что «мы судим» о русской «литературе, не представляя себе ее стиля» [3].

Причина кроется в дословном переводе с русского языка на английский «каждого слова в предложении», когда переводчик из-за недостаточного знания языка или по неопытности «несколько переиначивает смысл», «а тон, силу и ритмическое ударение в их взаимосвязанности меняет полностью», тогда «не остается ничего, кроме оголенной и огрубленной вариации смысла» [3]. При таком переводе, считает В. Вульф, исчезает самое главное и «существенное - привычная манера поведения, индивидуальные причуды характера». В виду данных «искажений» становится неясным, в какой степени был «извращен» текст, а мы «ничего не приписали, не внесли ложных акцентов» [3]. В качестве доказательства В. Вульф говорит о том, какие трудности испытывает переводчик, подыскивая английский эквивалент для русского слова «брат», семантическое значение которого, по ее мнению, определяется исключительно традиционными чертами русского характера: открытостью, гостеприимством, широтой души и т.п. Так, В. Вульф считает, что «английский эквивалент слова «брат» - «дружище» - не отвечает смыс-

ловой составляющей русского слова, это абсолютно другое слово, «насмешливое», с «непередаваемым оттенком юмора»… [3].

Если англичанам когда-нибудь и придется назвать друг друга словом «брат», то они в дальнейшем приложат неимоверные усилия, чтобы больше им никогда не пришлось даже вспомнить это слова. Удивительно, но английская писательница-модернистка дала очень точную и исчерпывающую характеристику понятия «брат», а также чувств и ощущений с ним связанных. По ее мнению, только «общее страдание - а не общее счастье» «создает чувство братства», а также «глубокая печаль», которая считается «типичной для русских» [3].

Следует отметить, что перенос художественного текста из одной культурной среды в другую может осуществляться поразному в зависимости от той цели, которую ставит перед собой переводчик.

Изучая различные варианты переводов и исследования М. Бахтина, можно сказать, что основная сложность перевода германских слов на русский язык – это полисемия слова, предполагающая множество вариантов употребления семантических значений, ответственность за выбор которых ложится на переводчика. Однако бывают и намеренные искажения и неточности, связанные с субъективной позицией переводчика, его личным отношением к художественному тексту.

Например, в сказке О. Уайльда «Счастливый принц» действующее лицо Swallow большинство русских переводчиков называют ласточкой (то есть персонажем ж. р.). Если обратиться к оригиналу, то в английском варианте О. Уайльд называет Swallow местоимением [he], то есть «он» (One night there flew over the city a little swallow. **His** friends had gone away to Egypt six weeks before, but **he** had stayed behind, for **he** was in love with the most beautiful Reed (тростинка)). Таким образом, русский перевод отличается от оригинала смещением смысловых акцентов и искажением авторского замысла об отношениях между принцем и его пернатым другом. Родовые изменения, сделанные русским переводчиком, не только изменяют смысл, который хотел вложить О. Уайльд в сказку в соответствии со своей эстетикой и мировоззрением, но и вуалируют позицию автора.

Если же рассматривать перевод художественных произведений в содержательном плане, то именно здесь проявляется духовно-нравственная этика переводчика. К примеру, в переводе «Баллады Рэдингской тюрьмы» О. Уайльда, выполненном К. Бальмонтом**,** есть следующие строчки:

Но убивают все любимых, -
Пусть знают все о том, -
Один убьет жестоким взглядом,
Другой - обманным сном,
Трусливый - лживым поцелуем,
А тот, кто смел, - мечом!

В переводе Н. Воронель:

Ведь каждый, кто на свете жил,
Любимых убивал,
Один - жестокостью, другой -
Отравою похвал,
Коварным поцелуем - трус,
А смелый - наповал.

В обоих примерах перевод сделан художественно и поэтически красиво. Следует отметить, что и в тематическом контексте чувствуется идейная гармония английского автора и русских переводчиков, в то время как духовно-нравственное содержание отрывка ангигуманно, греховно и прославляет убийство. Но любить – не значить убивать, и переводчик должен был показать это в своем переводе.

Думается, что особенностью билингвизма в условиях переводческой деятельности является не только формально-техническая сторона, но и морально-этический кодекс переводчика, который предполагает уважительное и бережное отношение к культурным традициям разных стран и народов.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.

2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. литература,

3. Вулф В. Малое собрание сочинений. – СПб: Азбука, М.: Азбука-Аттикус, 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.apropospage.ru/person/vulf/v7.html.

Курьян А.М., d1234d2@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ЭТНИЧЕСКИЙ СОСТАВ НАСЕЛЕНИЯ КРЕПОСТИ АНАПА В XVIII – ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX ВВ.

Аннотация. *В статье рассматривается этнический состав крепости Анапа в XVIII – первой трети XIX вв., взаимоотношения горских народов с российскими войсками. Так же рассматривается развитие меновой торговли после закрепления Северо-Восточного Причерноморья за Российской империей.*

Ключевые слова. *Анапа, меновая торговля, этнический состав, адыги, жанеевцы, казаки.*

Annotation. *The article examines the ethnic composition of the fortress of Anapa in the XVIII - first third of the XIX centuries, the relationship of the mountain peoples with the Russian troops. The development of barter trade after the consolidation of the North-Eastern Black Sea region for the Russian Empire.*

Keywords. *Anapa, barter trade, ethnic composition, adygei, janeans, cossacks.*

Современный этнический состав населения Северо-Западного Кавказа начинает складываться во второй половине XVIII-XIX вв. В этот период происходит включение данной территории в состав Российской империи, начинается ее активное демографическое и экономическое освоение.

С конца XVIII в. после присоединения правобережных степных пространств Кубани к России по Кючук-Кайнарджийскому мирному договору 1774 г. [5] и Манифесту о присоединении Крыма, правобережной Кубани и Тамани 1783 г. [6, с. 890] начинается планомерное массовое заселение этого региона русскими и украинцами. С этого времени на Северо-Западном Кавказе формируются украинская и русская этнографические группы – черноморское и линейное казачества. Их основу составили запорожские и донские казаки и крестьяне южнорусских и украинских губерний, переселенные сюда для несения службы и освоения свободных территорий. Последующие взаимодействия

этих групп, а также образование в 1860 г. Кубанской области и Кубанского казачьего войска привели к возникновению субэтноса – кубанского казачества.

На Северо-Западном Кавказе в течение XVIII в. происходили переселения русских и украинцев. После подавления Булавинского восстания на реке Дон (1708 г.) около 8 тыс. казаков ушли за Кубань к ногайцам. Уже с конца XVII в. в местности Копыл жили около 300 казаков, также ушедших с Дона после подавления восстания Льва Маноцкого. Впоследствии эти казаки поселились в окрестностях Анапы.

К этому времени основным автохтонным населением региона были адыги. Племена черкесов располагались по острогу Кавказского горного хребта, не поднимаясь выше первых вершин горного массива, который тянется на 280 верст. Одним из пятнадцати главных черкесских племенем, проживающих вокруг Анапы, было племя шегаки или морские жители, их граница доходит почти до Суджук-Кале, где маленькая речка Шапсин отделяет их от второго племени натухаджей, или селений Нату; это племя распространяется вдоль морского берега до Пшада соприкасаясь на севере с Кубанью [8, с. 36-37]. Петер-Симон Паллас в своих заметках отмечал, что управляет данным племенем князь Мамет гирей-Зане, который прежде занимался торговлей, имел собственные суда на Черном море и имел большое богатство [7, с. 275]. Автор пишет, что он имел большое влияние на живущих около Анапы, а также пользовался уважением со стороны Османской Порты.

В начале XVIII в. значительные области в Причерноморье и Приазовье занимало племя хегаков. В 90-х годах XVIII в. от них сохранилась только одна небольшая группа под Анапой. Эпидемия чумы, нападения соседей и как следствие этого миграции большого числа хегаков на восток к темиргоевцам предельно уменьшили численность этого «племени» и сократили территорию его расселения.

И. Бларамберг отмечал: «Население Анапы составляли 5 тысяч жителей; число домов – 2 тысячи. Сейчас в Анапе живут русские и несколько семей греческих и армянских торговцев. Вскоре здесь будут расселены 800 семей, которые должны приехать из Малороссии для увеличения численности населения и

для укрепления этой местности. К северу от Анапы можно еще увидеть несколько поселений, рассеянных вдоль Кубанского лимана и населенных прежними жителями юга Тамани, которые покинули этот полуостров после занятия русскими Крыма и обосновались здесь. Они называют себя адалы или адалинцы; они очень бедны и живут рыболовством» [2, с. 71].

Этнический состав Анапы характеризует генерал-фельдмаршал граф И.В. Гудович. В «Записках о службе генерал-фельдмаршала графа И.В. Гудовича, составленных им самим» он отмечал: «Позади моего лагеря, верстах в пяти, на горах, каждый день собиралось несколько тысяч горских народов, при которых было 2000 турок. Неприятель делал сильные вылазки из крепости, а черкесы сзади покушались, нападая наипаче на фуражиров» [4, с. 65]. В городе тогда был гарнизон численностью в 10 тысяч турок и 15 тысяч ногайцев, черкесов и прочих горцев. В 1791 году, 22 июня, российские войска под командованием генерал-фельдмаршала графа И.В. Гудовича, после двенадцатидневной осады штурмом взяли, ранее непреступную крепость Анапа.

После окончательного закрепления восточного берега Черного моря за Российской империей царское правительство понимало, что горское население, занимавшееся меновой торговлей, лишилось турецких товаров. Для решения данной проблемы необходимо было в кратчайшие сроки организовать их снабжение русской продукцией, а также были приняты временные правила для меновой торговли в Анапе. Тайный советник Родофиникин, в своем отношении к М.С. Воронцову от 3 июня 1830 г. отмечал, что меновая торговля в Анапе развивается неудовлетворительно. Он отмечал, что сохранялась османская контрабандная торговля, и подчеркивал, что для развития торговли горцев в Анапе «...желательно, чтобы они находили в означенном городе достаточное количество оных, которое могло бы вознаградить для тех народов невольное лишение способов торговать с турками». Родофиникин предлагал привлечь к торговле с адыгами на Черноморском побережье русских промышленников. В рапорте Кодинца в Азиатский Департамент Министерства иностранных дел от декабря 1831 г., также говорилось об упадке меновой торговли в Анапе. Он просил открыть мену с

горцами в Великолагерном и Славянском меновых дворах [1, Т.8, с. 835].

Существовали определенные правила торговли с горским населением, которые появились после обращения купцов к Керчь-Еникольскому градоначальнику с просьбой разрешить им осуществлять торговлю с адыгами в Пшаде и других пунктах северо-восточного берега Черного моря. Градоначальник, в свою очередь, обратился к наказному атаману Черноморского казачьего войска Н.С. Заводовскому о возобновлении торговли с горскими народами, живущими по восточному берегу Черного моря: «По ходатайству моему у господина министра финансов о возобновлении торговых сношений с черкесами и абазинцами по восточному берегу Черного моря от Анапы до Сухум-Кале,... его сиятельство входил с представлением в Комитет господ министров.» [3, Л. 1, с. 10] Согласно представлению графа Воронцова по этому вопросу, 17 декабря 1835 г.последовало высочайшее повеление впредь до издания нового положения о порядке торговых сношений с горскими народами по восточному берегу Черного моря:

«1. ...дозволить отправление купеческих судов только в такие места по сему берегу, в коих находятся российские войска.

2. Наблюдение за черкесскою торговлею возложить на Керченского градоначальника под ведением новороссийского генерал-губернатора.

3. Во всех прочих отношениях оставить сию торговлю на основании высочайше утвержденных 10 октября 1821 г. правил и высочайшего указа 13 марта 1835г.» [8, т. 8, с. 462].

После выхода этих правил торговля с горцами сохранялась в прежних размерах, так как ее развитию препятствовало разрешение купцам торговать только в тех местах побережья, где были расположены войска России.

На Северо-Западном Кавказе в течение XVIII в. происходили переселения русских и украинцев. После подавления Булавинского восстания на реке Дон (1708 г.) около 8 тыс. казаков ушли за Кубань к ногайцам. Уже с конца XVII в. в местности Копыл жили около 300 казаков, также ушедших с Дона после подавления восстания Льва Маноцкого. Впоследствии эти казаки поселились в окрестностях Анапы. Вновь пришедшие в 1708 г. каза-

ки обосновались в местности Хантепе (недалеко от Темрюка). Со временем к ним присоединились новые группы казаков и, таким образом, к 1710 г.здесь насчитывалось до 10 тыс. чел., известных под именем «некрасовцы». В 1791 г., после взятия Анапы русскими войсками, некрасовцы ушли в Бессарабию и Болгарию. В 1792 г. земли от Тамани по правобережью р. Кубани до устья р. Лабы именным указом были пожалованы во владение Запорожскому войску, названному Черноморским казачьим войском. Уже через 3 года после переселения на новые земли численность казаков здесь составила около 25 тыс. чел. В дальнейшем число их возрастало преимущественно за счет переселения жителей малоземельных губерний Украины.

Этнический состав крепости Анапы в XVIII – первой трети XIX вв. формировался под влиянием взаимоотношений автохтонного населения с Российской и Османской империями в период российско-османских войн. После окончательного присоединения Северо-Восточного Причерноморья к Российской империи этнический состав изменялся в условиях её внутренней политики.

Список литературы

1. Акты, собранные Кавказской археографической комиссией. Типография Главного Управления Наместника Кавказского, 1881, Тифлис. Т.8. – 835 с.

2. Бларамберг И. Историческое, топографическое, статистическое, этнографическое и военное описание. Описание восточного берега Черного моря от устья Кубани до реки Чорох, или Акампсис. Издательский центр «Эль-фа», Нальчик, 1999 – 403 с.

3. ГАКК (Государственный архив Краснодарского края). Ф. 249. Оп. 1. Д. 1471. Л. 1, 10.

4. Кучук-Кайнаджирский мирный договор. - Под стягом России: Сборник архивных документов. Русская книга, Москва, 1992. – 432 с.

5. Манифест «О принятии полуострова Крымского, острова Тамана и всей Кубанской стороны под Российскую державу». Печатано в Типографии II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии: Полное собрание законов Российской империи, Т. XXI, № 14851. Санкт-Петербург, 1830 – 1046 с.

6. Петер-Симон Паллас. Заметки о путешествии в южные наместничества Российского государства в 1793-1794 годах. Кавказ: европейские дневники XIII–XVIII веков. Сост. В. Аталиков. Издательство М. и В. Котляровых. Нальчик, 2010. – 275 с.

7. Фредерик Дюбуа де Монпере. Путешествие вокруг Кавказа. У черкесов и абхазов, в Колхиде, в Грузии,в Армении и в Крыму. Сухуми. Абгиз. 1937. Т.1. – 169 с.

8. Шамрай В.С. Краткий очерк меновых (торговых) сношений по Черноморской кордонной и береговой линии с закубанскими горскими народами. С 1792 по 1864 г.г. // Кубанский сборник. – Екатеринодар, 1902. – Т. 8. – 462 с.

Лисицкая Л.Г., lislarisa14@mail.ru,
Павленко И.В., Piv.28.11@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО РАЗУМА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В АСПЕКТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОНТЕНТА И АКСИОЛОГИИ

Аннотация. *В статье определены пути формирования коллективного разума информационного общества в условиях современного медиасуществования. Авторы рассматривают язык современных медиатекстов, обладающих огромными возможностями для воздействия на умы и чувства массовой аудитории, в аспекте взаимодействия контента и аксиологии: какова аксиология медиадеятельности, какую этическую позицию займет журналист, во многом зависит выбор эволюционного пути информационного общества.*

Ключевые слова. *Литературный язык, языковая норма, медиатексты, информационное общество, ценностные ориентиры.*

Annotation. *The article defines the ways of forming the collective intelligence of the information society in the conditions of modern media existence. The authors consider the language of modern media*

texts that have great potential for influencing the minds and feelings of a mass audience, in the aspect of content interaction and axiology: what is the axiology of media activity, what ethical position the journalist will take, the choice of the evolutionary path of the information society largely depends.

Keywords. *Literary language, language norm, media texts, information society, value orientations.*

Русский национальный язык является фундаментальной основой единой знаковой системы общения и передачи информации. По своему составу он разнообразен, неоднороден, многолик. Важнейшей основополагающей его структурой справедливо считается русский литературный язык, характеризующийся нормативностью, распространенностью, общедоступностью. Находясь в состоянии постоянного развития и преображения, он подвергается влиянию, с одной стороны, мастеров слова, в частности писателей, публицистов, журналистов; с другой стороны, он впитывает образцы речи широких народных масс, различных социальных групп, жителей той или иной территории. Изучая функционирование языка в различных типах и формах речи, мы предположили, что в средствах массовой коммуникации представлен тот язык, который активно используется, пропагандируется, который наиболее понятен, доступен, распространен. Вместе с тем, язык медиатекстов, в связи с его перечисленными свойствами, претендующий на нормативность и правильность, изобилует разнообразными ошибками, употреблением стилистически разнообразной лексикой, часто сниженной, жаргонной. При этом именно этот язык закрепляется в массовом сознании, оказывает влияние на формирование коллективного разума информационного общества. Важно не только отметить факт наличия сниженной лексики в языке медиатекстов, но и определить стилистические задачи их использования в языке массовых коммуникаций.

Во-первых, жаргонизмы появляются в речи героев публицистических материалов, характеризуя их как носителей жаргона. Можно отнести такое использование жаргонной лексики к безобидной ситуации, но все же, несмотря на то, что эти слова произнесли герои различных сюжетов, чаще для усиления их отрицательной характеристики, они представлены в печатном мас-

совом материале и имеют косвенное влияние на речь читателей. Приведем примеры подобного характера, позаимствованные из современной периодической печати. Например: *«Менты сказали: девять»*. Фраза принадлежит цыганке, на которую совершено нападение. *«Такую ксиву я и сам могу сделать»*. Материал посвящен проблеме поддельных документов на автомобили. Журналист передает подслушанный якобы им разговор двух молодых людей. В статье «Зверские шалости» («Московский комсомолец») в уста старшеклассниц вложены фразы: *«Давай щелкай быстрее!»; «Мы на нее напялили дурацкую белую майку», «Я на этом 100 баксов заработаю», «Помоги мне убрать этот бардак»*, *«Откуда ребята берут баксы*?».

Молодежное издание, насыщенное жаргонизмами, типа *«Да ладно, ты особенно не парься», «Сказать, что случился облом – ничего не сказать», «Года два я плакала по ночам в подушку, стибрила его фотокарточку…»*, пропагандирует молодежный сленг, закрепляет в массовом сознании подрастающего поколения жаргонизмы как обязательный атрибут речи.

Во-вторых, примеры жаргонной арготической лексики отмечаются и в речи журналистов: *«Приставил к его лбу пистолет и потребовал поделиться владениями, в противном случае пообещав «грохнуть на месте»*; *«Как объяснили журналисты «Республики», пленку стерли, а может сперли»*; *«На Внуковском шоссе трое пассажиров, подсев в тачку, решили маленько экспроприировать ее водителя… Буквально через час двоих грабителей повязали. Молодняк – пацанам по 16 лет»*. Функционально-стилистическое представительство приведенной в качестве примеров лексики разнообразно: жаргонизм «тачка» в значении «такси», «маленько» – разговорное слово в значении «немного, чуть-чуть, слегка», книжное «экспроприировать», т.е. «подвергнуть экспроприации», слово «молодняк» помечено в словаре как фамильярное, грубое, «пацаны» в значении «мальчишки» – разговорное слово [1].

Для того чтобы избежать нарушений языковых норм и стилистической небрежности в устных видах коммуникации, могут быть использованы различного рода «ухищрения» (например, автосуфлер). Конечно, возможна предварительная работа с письменной основой будущей устной коммуникации. Это может

дать положительный эффект, но в условиях современных технических возможностей, жанрового разнообразия программ, в условиях прямого эфира, когда речь рождается спонтанно, сиюминутно, избежать разного рода языковых ошибок, неточностей, элементов просторечной лексики, разговорного стиля трудно.

В ходе речевого взаимодействия между адресантом и адресатом возможно выделение двух видов интеракции: скрытой (латентной) и явной, открытой. В письменной речи отдается предпочтение скрытой интеракции, что предполагает прагматическое снижение узуса, точнее его приспособление к узусу предполагаемого адресата с целью устранения возможных коммуникативных и вербальных помех, препятствующих достижению коммуникативного намерения. В ходе осуществления устной коммуникации преобладает латентная интеракция, которая постепенно перекрывается усилиями интеракции открытой, предполагающей активизацию участия адресата в качестве коммуникативного партнера. Подобное взаимодействие коммуникантов, в ходе которого речь, спонтанная, неподготовленная, а, следовательно, живая, выразительная, часто эмоциональная, становится речевым стандартом, что способствует и эволюции языка, и формированию речи носителей данного языка. Как отмечают ученые, факты частной межличностной коммуникации становятся достоянием массовой аудитории, оказывая влияние как на речь, так и на формирование массового сознания информационного общества.

Можно сравнивать возможности художественного слова и массмедиа, но анализ речевой коммуникации начала XXI века свидетельствует о том, что массово-коммуникативные тексты (или медиатексты, массмедийные тексты) оказывают огромное влияние на формирование в обществе системы взглядов на мир, представленной определенной совокупностью ценностей [2].

Для осуществления этой цели было необходимым, как уже отмечалось, чтобы вербальная оболочка текстов СМИ была доступна массовой аудитории, т.е. максимально приближена к ее речевому узусу. Сказанное сопряжено с «усреднением», «массовизацией» речевого стандарта медиатекстов, подбором «общедоступных», общепонятных языковых средств. Не следует, впрочем, забывать и об обратной связи, в соответствии с которой

адресат воспринимает «усредненный» узус медиатекста как образец речевого этикета, эталон, которому надлежит следовать.

Важной особенностью устных медиатекстов является сиюминутность, одномоментность коммуникативного контакта, т.е. информация должна быть воспринята сразу. В отличие от письменного текста повторное востребование адресатом устного текста (для того, чтобы вникнуть в смысл сказанного, обратиться, наконец, к вспомогательным средствам в виде словарей, справочников и пр.), как правило, не представляется возможным. Исключение составляют случаи, когда один и тот же текст по каким-то причинам повторяется или же воспроизводится в записи.

В силу сказанного вербальное оформление устного текста должно быть настолько сближено с узусом предполагаемого адресата, с его языковой компетенцией, чтобы он мог его сиюминутно воспринять. Это изначально предполагает снижение языковой «планки» коммуниканта, сближение его с массовым узусом, что не может не отражаться на речевом стандарте. Обращает на себя внимание в частности массированное «вторжение» разговорной стихии в самой различной ее реализации, причем наибольшую активность проявляют сленговые манифестации разговорного языка. Приведем примеры из различных передач центральных каналов ТВ: *«Народу внушена мысль: а на какой хрен мне этот парламент?»; «Вопреки сложившейся ситуации, которая сложилась сейчас в России»* (немотивированная тавтология)*; «Недавно на открытии памятнику Высоцкому я грустила»* (существительное «открытие» вместо Р.п. употребляется в форме Д.п.); *«Сразу по приезду депутат сказал…»* (вместо «по приезде» употребляется ошибочная «по приезду»); *«В том темпе оплачивать за услуги, которые государство предоставляет населению…»* (нарушение управления, правильно: «оплачивать услуги»).

Разумеется, влияние социальных факторов на язык обычно осуществляется не прямо, а опосредованно. В некоторых случаях, даже трудно определить какие внешние причины способствуют, скажем, активизации той или иной словообразовательной модели или синтаксической конструкции. Однако, на некоторых участках языка связь происходящих в нем изменений с

изменениями в обществе проявляется более отчётливо: так обстоит дело, например, с увеличением потока англоязычных заимствований, с активизацией некоторых речевых жанров, предполагающих спонтанность речи и относительную свободу речевого поведения (таковы жанры радио- и телеинтервью, разнообразные ток-шоу, телевизионные игры с множеством участников и т. п.). Они влияют и на взаимоотношения подсистем, которые в совокупности составляют систему русского национального языка, на качественные и количественные характеристики каждой из этих подсистем.

Вместе с тем журналистское творчество предполагает учет языковых возможностей, позволяющих планировать речевое воздействие на читателя. Сущность речевого воздействия заключается в таком использовании языка, при котором в модель мира реципиента вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся. Язык есть инструмент социальной власти, поскольку выразиться нейтрально невозможно: всякое использование языка предполагает воздействующий эффект. За языковым выражением всегда стоят какие-либо интересы, цели, чья-то точка зрения.

Стремительное развитие информационной сферы и информационных технологий меняет как техническую, так и социокультурную основу общества, что, безусловно, отражается на журналистике.

Главной ее задачей становится задача воспитания, формирования коллективного разума информационного общества. Журналистика объективно становится инструментом, формирующим информацию, управляющую действиями людей. Этот факт ещё больше увеличивает меру ответственности журналиста за написанное или сказанное слово особенно, если оно обращено к молодёжной аудитории.

Резюмируем сказанное: современный медиатекст, особенно представленный в устной форме речи, часто наполнен разного рода отступлениями от языковых норм, от необходимого соответствия стилистическим нормам. Это правомерно, особенно с учетом высказывания известного лингвиста Л.В. Щербы: «Авторов, вовсе не отступающих от нормы, конечно, не существует... Когда чувство нормы воспитано у человека, тогда-то он

начинает чувствовать всю прелесть обоснованных отступлений от неё». И все ее авторы должны давать себе отчет в правомерности использования доверенного им слова в таком виде: это преднамеренное отступление от языковой нормы, необходимое для придания высказыванию дополнительного смысла, коннотации, модальности или непреднамеренное. В таком случае оно демонстрирует незнание журналистом языковой нормы, низкую культуру речи и отсутствие здравого языкового вкуса. Массовая коммуникация не просто передаёт – принимает информацию, но и является каналом, посредством которого меняются культурные приоритеты и задаются новые смыслы и ценности. При этом медиатексты выполняют важнейшую функцию в транслировании в массы культурных инноваций, активно и самостоятельно участвуют в процессе трансформации социокультурной действительности. Массовая информация создает основу духовного мира личности, «информационный базис» системы, ее отношений к деятельности.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб, 2009. – 1536 с.

2. Лисицкая Л.Г. Современный медиатекст и его роль в языковой подготовке бакалавров // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 101-106.

МехтиеваА.С., mysel.lsu@yahoo.com
Ленкоранский государственный университет
г. Ленкорань, Азербайджан

ПРАВИЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛАГОЛОВ, НЕ ОБОЗНАЧАЮЩИХ ДЕЙСТВИЯ

Аннотация. *Статья посвящена изучению глаголов, не обозначающих действия в английском языке, и их семантическим признакам. Следует отметить, что глаголы, не обозначающие действия, в английском языке полностью не изучены, и эта тема частично раскрыта. Поэтому при изучении и использовании этих глаголы в речи создаются определенные трудности для*

учащихся и учителей. С этой точки зрения всесторонний лексико-грамматический и семантический анализ глаголов, не обозначающих действия, может быть полезным в обучении английскому языку. В статье на основе конкретных примеров выявлены семантические особенности глаголов, не обозначающих действия, и их совместимость. Указаны методические способы их изучения для правильного использования в речи. Изучение глаголов, не обозначающих действия в английским языке, улучшает речь в стилистическом значении. Практика показывает, что исследуемая тема в настоящее время актуальна и проведенные анализы будут способствовать улучшению преподавания английского языка.

Ключевые слова. *Глаголы движения, глаголы, не обозначающие движения, продолжающее время, смешанные глаголы, нормальные глаголы, форма непродолжающегося времени.*

Abstract. *The article is devoted to the study of non-action verbs in the English language and their semantic features. It should be noted that the non-action verbs in the English language have not been fully explored and this topic has been partially uncovered. Therefore, when studying and using these verbs in speech, certain difficulties are created for students and teachers. From this point of view, a comprehensive lexico-grammatical and semantic analysis of non-action verbs can be useful in teaching English. In the article, on the basis of specific examples, the semantic features of non-action verbs and their compatibility are revealed. The methodical ways for studying them for regular use in speech are indicated. Learning deeply non-action verbs by the English language learners improves the correct ways of use of them in speech, it makes today's importance of the theme much more necessary. To eliminate difficulties shows the theme being of research characteristics.*

Key words. *Action verbs, non-action verbs, continuous tense, mixed verbs, normal verbs, non-continuous form.*

We know that the Continuous form in English denotes an action in progress at the present moment or at a given moment in the past or future. It is formed by means of the auxiliary verb to be in the required tense and Participle I of the action verb [5, p. 88]. Generally before you begin the verb tense lessons, it is extremely important to understand that not all English verbs are the same. Most verbs are

"Normal Verbs." These verbs are usually physical actions which you can see somebody doing. These verbs can be used in all tenses. Action words, or action verbs, simply express an action (*working, reading, coming, standing, giving, running, swimming, going, speaking, dancing, walking, cooking, driving, eating, drinking, writing, etc.*). The action is something you are doing and includes *sleeping, thinking, sitting,* and *napping*, even though you are not active. We can only use 'Action Verbs' with continuous tenses.

It naturally follows from the definition of the Continuous form that verbs which do not express a process or action are not used in the continuous form [5, p. 94]. They cannot express the continuous or progressive aspect. For example: We can say *"I am reading a book"* when we wish to express that the action of reading is in progress. However, we cannot say *"I am seeing somebody who is trying to hide"* because the verb *"to see"* indicates an involuntary action: if you are not blind, you see; you are able to see something or not. So you need to say "*I am looking at somebody who is trying to hide"*. You see that person and you are looking at that person. These verbs are called non-action verbs. They can be also called non-continuous or non-progressive verbs, because they are not usually used in continuous tenses. These verbs are usually things you cannot see somebody doing. These verbs are rarely used in continuous tenses. Non-action words, or non-action verbs, do not refer to an action, but represent a state of being, need, possession, opinion, sense, or preference.

Here are some of the most common non-action verbs: [4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

A) verbs denoting sense perception: to appear, to sound, to feel, to hear, to see, to seem, to smell, to sound, to taste, to touch, to look;

B) verbs denoting mental activity or thinking: to believe, to guess, to imagine, to know, to mean, to realize, to recognize, to remember, to understand, to doubt, to forgive, to forget, to suppose, to think, to expect, to assume, to presume, recollect, to recall, to perceive;

C) verbs denoting wish and feeling: to hate, to miss, to like, to love, to prefer, to want, to wish, to dislike, to envy, to care, to adore, to hope, to mind, to admire, to desire, to fear, to need, to please, to appreciate, to value, to amaze, to astonish, to impress, to respect;

D) verbs denoting communication: to agree, to deny, to disagree, to promise, to satisfy, to surprise;

E) verbs denoting possession: to owe, to own, to have, to belong, to possess, to owe;

F) verbs denoting measure and cost: to cost, to measure, to weigh, to fit;

G) verbs denoting physical sensations: to ache, to hurt, to itch;

H) verbs denoting other existing states: to be, to concern, to depend, to involve, to matter, to consist of, to contain, to exist, to include, to resemble, to lack;

I) auxiliary verbs: will, can, shall, may, must, need, have, be.

Now we look at these example sentences, right and wrong:

He loves ice-cream. ~~*not He is loving ice-cream.*~~
He needs help now. ~~*not He is needing help now.*~~
I want a coffee. ~~*not I am wanting a coffee.*~~
I don't believe you are right. ~~*not I am not believing you are right.*~~
Does this pen belong to you? ~~*not Is this pen belonging to you?*~~
It seemed wrong. ~~*not It was seeming wrong.*~~
I don't hear anything. ~~*not I am not hearing anything.*~~
She didn't agree with us. ~~*not She wasn't agreeing with us.*~~
It appears to be raining. ~~*not It is appearing to be raining.*~~
I don't believe the news. ~~*not I am not believing the news.*~~
It depends on the weather. ~~*not It's depending on the weather*~~.

Some verbs have more than one meaning. One can be an action and the other a state [4, p. 73]. The situation determines whether the action or non-action form of the verb is used. They are also called "Mixed Verbs," is the smallest group. These verbs have more than one meaning. In a way, each meaning is a unique verb. Some meanings behave like "Non-Continuous Verbs," while other meanings behave like "Normal Verbs or Action Verbs." In this case we have to know when we use these verbs in the continuous forms.

Here are a list of mixed verbs with examples and definitions: [4, 7, 8, 9, 10, 11, 12].

"To see" is a non-action verbs that usually means to see with your eyes." Sentences like "I see her sitting on the park bench", "I see a dog", or "I see a large airplane" are all examples of how we normally use "see". We do not say "I am seeing her sitting on a park bench", or "I am seeing a dog".

Because “see” is a non-action verb, we normally cannot use it with “-ing”. However, we can say “I am seeing her.” What does this sentence mean? It means that you are dating the girl!

-*I see her.* (I can see her with my eyes.)

-*I am seeing her.* (We are dating.)

In such expressions as *to see the sights of, to see somebody home, to see somebody off* the verb *to see* does not mean *perceive with the eyes,* so it can be used in the Continuous form: [5, p. 94].

They were seeing the sights of London while their cousin waited for them at the hotel.

It is naturally possible to use the Continuous form of the verb to have in the expressions of the type *to have dinner (lunch, supper, breakfast), to have a rest, to have a walk, to have a shower* because it does not denote possession:

I am having a good time.

We are having lunch tomorrow.

I am having a party this weekend.

She is having a difficult time with her new job.

The couple is having a baby.

They are having lunch.

But *They have a car.*

The verb *to think* cannot be used in the Continuous form if it denotes an opinion; it can if it denotes a process of thought.

I think you are right.

I am thinking of what you have just said.

The verb *to admire* can be used in the Continuous form if it means *to watch* or *to gaze.*

I am admiring the Moon.

The verb *to expect* cannot be continuous if it means *to believe*, it can be continuous if it means *to wait for.*

They’re expecting some news.

I expect so.

The verb *to care* cannot be continuous if it means *to have no feeling*, it can be continuous if it means *to look after.*

I don’t care who knows.

Nurses care for the sick.

The verb *to look* cannot be continuous if it means *to seem*, it can be continuous if it means *directing his eyes at.*

She looks lovely.

He was looking at Amy.

The verb *to taste* cannot be continuous if it means *to have a flavor*, it can be continuous if it means *to eat a little.*

It tastes sweet.

I am tasting the soup. (eating)

The verb *to fit* cannot be continuous if it means *to be right size*, it can be continuous if it means *to put in place.*

I was fitting a new switch.

The coat fits perfectly. (is the right size)

The verb *to live* cannot be continuous if it means *to be alive or to inhabit,* it can be continuous if it means *to stay.*

I live in America.

She is living in a hotel now. (staying)

The verb *to be* cannot be continuous if it means *to be* as a notional verb, but it can be continuous if it is used as an auxiliary verb.

She is a nurse.

He is being called.

The verb *to smell* can be either continuous or non-continuous:

- *The coffee smells good.* Non-Continuous Verb

The coffee has a good smell.

- *I am smelling the flowers*. Normal Verb

I am sniffing the flowers to see what their smell is like.

The verb *to hear* can be either continuous or non-continuous:

- *She hears the music*. Non-Continuous Verb

She hears the music with her ears.

- *She is hearing voices*. Normal Verb

She hears something others cannot hear. She is hearing voices in her mind.

The verb *to miss* can be either continuous or non-continuous:

- *John misses Sally*. Non-Continuous Verb

He is sad because she is not there.

- *Debbie is missing her favorite TV program.* Normal Verb

She is not there to see her favorite program.

The verb *to weigh* can be either continuous or non-continuous:

- *The table weighs a lot*. Non-Continuous Verb

The table is heavy.

-*She is weighing herself.* Normal Verb

She is determining her weight.

The verb *to appear* can be either continuous or non-continuous:

- *Donna appears confused.* Non-Continuous Verb

Donna seems confused.

-*My favorite singer is appearing at the jazz club tonight.* Normal Verb

My favorite singer is giving a performance at the jazz club tonight.

Some non-action verbs can have either form or they can be especially confusing: *to be, to feel, to hope, to hurt, to lie, to wear.* [4, p. 72]

The verb *to be:*

- *Nick is American. Non-Continuous Verb*

Nick is an American citizen.

- *Nick is being very American. Normal Verb*

Nick is behaving like a stereotypical American.

- *Nick is being very rude. Normal Verb*

Nick is behaving very rudely. Usually he is not rude.

- *Nick is being very formal. Normal Verb*

Nick is behaving very formally. Usually he is not formal.

Notice: Only rarely is "to be" used in a continuous form. This is most commonly done when a person is temporarily behaving badly or stereotypically. It can also be used when someone's behavior is noticeably different.

The verb *to feel:*

I feel depressed or I am feeling depressed (we emphasize the meaning)

Or -The massage feels great. Non-Continuous Verb

The massage has a pleasing feeling.

- *I don't feel well today. Sometimes used as Non-Continuous Verb*

I am a little sick.

- *I am not feeling well today. Sometimes used as Normal Verb*

I am a little sick.

Notice*:* The second meaning of "feel" is very flexible and there is no real difference in meaning between "I don't feel well today" and "I am not feeling well today."

Now we know that action verbs describe actions we take (things we do) or things that happen. Non-action verbs refer to the way things 'are'-their appearance, state of being, smell, etc. The most important difference between non-action and action verbs is that action

verbs can be used in continuous tenses and non-action verbs cannot be used in continuous tenses.

Investigating non-action verbs more widely can be useful for language learners or teachers. Teaching the above-mentioned difficulties is one of the main claims of grammar.

Literature

1. Martin Hewings. Advanced Grammar in Use. Cambridge University Press, 1999.

2. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar.Moscow, 1983.

3. Ilysh B. The Structure of Modern English. Moscow-Leningrad, 1965.

4. John Eastwood. Oxford Learners Pocket Grammar, Oxford University Press, 2008.

5. Kaushanskaya V.L. A Grammar of the English Language. Moscow, 1973.

6. Jespersen O. A Modern English Grammar. London, 1954.

7. http://www.eslgold.com/grammar/nonaction_verbs.

8. http://www.englishclub.com/grammar/verbs.

9. http://www.englishpage.com/verbpage/presentcontinuous.

10. https://aliciateacher2.wordpress.com/grammar/action-and-non-action-verbs

11. http://cisl.edu/wordpress/lessons/action-vs-non-action-english-verbs

12. http://www.ef.com/english-resources/english-grammar/present-continuous.

Харченко С.Ю., xsvet@inbox.ru
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет», г. Волгоград

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМ С СЕМАНТИКОЙ ПРИЗНАКА В РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ ПОСЕЛЕНИЙ

Аннотация. *В статье рассмотрен фрагмент лексикона диалектоносителей, ограниченный сферой имен прилагательных и*

наречий. Показано содержание элементов разных языков и говоров в речи диалектоносителей, проживающих в поселениях со смешанным составом. Охарактеризованы имена прилагательные и наречия, составляющие лексикон диалектоносителей и входящие в различные лексико-семантические группы, с позиций их словообразовательных отношений, формально-смысловых связей.

Ключевые слова. *Диалектология, устная речь, лексика, имя прилагательное, наречие.*

Abstract. *The paper attempts to review the fragment lexicon of dialect speakers limited scope of adjectives and adverbs. Displaying the content of elements of different languages and dialects in the oral speech of dialect speakers living in settlements with mixed composition.Characterized adjectives constituting lexicon of dialect speakers and included in the variety of lexical-semantic groups, from the standpoint of their derivational relations, formal semantic links.*

Keywords. *Dialectology, oral speech, vocabulary, adjective, adverb*.

Проблемы межэтнической коммуникации в последние два десятилетия приобретают особую значимость, что связано, в первую очередь, с весьма активными миграционными процессами, а также с расширяющимися контактами представителей разных культур. В центре нашего внимания находилась речь жителей смешанных по составу населенных пунктов Киквидзенского, Иловлинского и Урюпинского районов Волгоградской области – казаков, переселенцев и потомков переселенцев из Украины, представителей смешанных семей, проживающих на территории распространения донских говоров. Именно в таких поселениях, как правило, наиболее ярко проявляется межъязыковое взаимодействие.

Чаще всего объектом изучения лингвистов в устной речи становятся глагольные и субстантивные лексические единицы, с помощью которых передается смысл высказываний, выражаются основные ценностные константы. Однако роль имен прилагательных и наречий, называющих отличительные признаки рассматриваемых предметов, явлений, действий, на наш взгляд, представляется не менее значимой. Предметом нашего исследования послужили лексемы с семантикой признака, извлеченные

из расшифровок магнитофонных записей, зафиксированных в ходе диалектологических экспедиций преподавателей и студентов Волгоградского государственного университета.

Собранный материал «свидетельствует о наличии билингвальной ситуации, при которой украинский язык, наряду с русским, сохраняется на уровне бытового общения местных жителей» [5, с. 229]. Сами жители в своих рассказах отмечают особенности «местного» языка: *«Ну,у нас же какая-та смесь. Вроди бы и па-украински,и ни па-украински… русский изык ни такой чистый русский… Акцэнт другой ат русскава. Там ано славами как-та ни так»* (И. Повстовалов, с. Мачеха, Киквидзенский р-н); *«Балакаем по-хахлачьи, а пишем па-русски… Ну, украинские савсем ни такие. И слава ни такие… ано хахлачье, но ано… ни украинскае. Там савсем другие слава»* (А. Домородова, с. Семеновка, Киквидзенский р-н).

Особенно ярко контакт различных языковых систем прослеживается в речи представителей смешанных семей. Информант Валентина Магомедова из села Мачеха Киквидзенского района, рассказывая о семье своих родителей, отмечает: *«Дед был у нас кубанский казак, бабушка была данская казачка. Мать вышла як украинка… Вышла замуж за данскова же казака... Жили так: батькове отвечалы на русском языке, а матери отвечалы на украинском языке».* О своем муже Валентина Дмитриевна повествует с юмором: *«У мэнэ муж – кавказец, фамилия – Магомедов, по матери… украинец. Так его зовут «импортный хохол»…вин чёрный, на батька похожий, а балакает похохлачье».* Коммуникация в таких семьях могла осуществляться посредством использования двух языков или различных говоров: *«Разговаривали с мужем на русском языке? – На русскам… Но Ваня как палучалась: и на русскам, когда на украинскам»* (С. Чисница, ст. Тепикинская, Урюпинский р-н); *«Он русский, а яукраинка… Ну, часта вот тагда мы ездили с ним вгости. И я хачу сказать па-своиму, па-украинскаму, да и у минякак-та плоха палучаица, и я каверкаю язык, а муш миня тагда ругаит: «Да ты ни мучайся, разгаваривай па-русски»* (А. Сафронова, ст. Тепикинская).

Анализ адъективных и адвербиальных единиц, функционирующих в речиинформантов, показал наличие лексем, относя-

щихся к разным языковым системам: *маленька хата, жизненная сила, неріднамати, нічний клуб, гарні люди, знаменитый комбайнер, старіукраінці, дужебідний, духовітий плов, солодкий корінь, прекрасные дети, трошки разведём.* Иногда один и тот же человек использует имена прилагательные и наречиякак русского, так и украинского языков: «*Мы вот так ходылы, тот корэнь собиралы, сладкий. Да, солодкый, в Волгоградской области это лекарственное растение» (*Е. Рыжих, с. Мачеха).

Среди производных имен прилагательных в речи диалектоносителей наиболее частотны дериваты, имеющие суффиксальные словообразовательные форманты с различными значениями: 1) 'сделанный из того, что названо мотивирующим словом' [2, с. 45]: *алюминиевый, буковый, глиняный, горчичный, дубовый, железный, жестяной, металлический, плетнёвый, подсолнечный, саманный, целлофановый*; 2) 'состоящий из того или содержащий то, на что указывает мотивирующее слово' [2, с. 45]: *сахарный, пшённый, полотняный, шерстяной, ситцевый, дрожжевой*; 3) 'отношения, свойственности или типической принадлежности тому, что названо мотивирующим словом' [2, с. 451]: *голодный, холодный, единственный, длинный, казачий, чайный, столовый, постный, швейный, хозяйственный, страшный, технический, соседний, жизненный, местный, приёмный, военный, ночной, удачный, служебный*; 4) 'уменьшительно-ласкательности': *гладенький, маленький, мякенька, чистеньке, слабеньке, кругленьке, готовенька*. Однако существует мнение о том, что в устной речи иногда происходит утрата суффиксами их обычного значения, в частности, это касается уменьшительно-ласкательного значения суффикса *–еньк (-оньк)*. Имена прилагательные с этими словообразовательными формантами могут указывать на «усиление качества, сопровождаемое эмоцией ласки» (*миленький, чистенький*), на качество без изменений, но передавать при этом или «эмоцию ласки, доброжелательного отношения к людям, животным, которые этим качеством обладают» (*мата така была сероглазынька, невзрачнынька*), или отрицательное отношение к ним (*богатенький*) [3, с. 28].

В рассказах на бытовые темы информанты часто используют прилагательные с семантикой цвета (*чорные глэчики*, *жёлтая кукуруза, белое платье* и др.). «Люди ориентируются в сложном

мире во многом благодаря цвету, который упорядочивает и гармонизирует их связи с окружающей действительностью» [1, с. 90], поэтому активно используются названия основных цветов.

Употребленные в речи носителей диалекта прилагательные нередко мотивируются именами собственными – географическими названиями: *донской, украинский, кубанский, киевский, хопёрский, мачешанский* (от названия села Мачеха)*, завязинская*(от названия хутора Завязки), *ивановский* (от названия села Ивановка).

Для речи диалектоносителей в целом характерно использование производных слов от одной мотивирующей основы с разными суффиксами, эта тенденция проявляется и в функционирующих прилагательных: *глиняный, глинный, глинятый, глиновый* (горшок).

Среди префиксальных производных прилагательных выделяются только дериваты с приставкой *не-,* выражающей значение отрицания или наличия противоположного признака*:невнятный звук, непригодный к употреблению, детишечки неплохие.*

Сложные имена прилагательные диалектоносители употребляют в речи редко, причем среди зафиксированных единиц подобного типа большая их часть содержит префиксоиды: *окрошка всевозможная, галушки самодельные, корова полуголодная*.

К самым частотным наречиям в лексиконе диалектоносителей можно отнести единицы, относящиеся к лексико-семантическим группам качества действия, сравнения и уподобления, степени, места и времени, отрицания и неопределенности, образа и способа действия. Наиболее широкое значение качества отражается в наречиях с суффиксом *–о*: *бедно, правильно*, *редко, дружно, страшно, интересно, плохо, абсолютно, прекрасно, противно*.

Семантика отрицания и неопределенности реализуется в наречиях с префиксами *не-, ни-* или постфиксами *–то, -либо, -нибудь*: *жить ему негде*, *было когда-то время*, *уехал куда-то, деться некуда, бабушка кой-когда посещала, как-то называют*, *никуда не гожусь*, *никогда плохого не сказал*.

Указание на временной признак содержат наречия, которые мотивируются существительными, обозначающими время суток и время года: ***утром*** *встаешь рано*; *он же на трансфере* ***ночью***; *тут* ***зимой*** *мы работали*; *пришел я* ***в зиму*** *молотобойцем в кузню.*

Наречия с семантикой сравнения и уподобления относятся к нескольким деривационным типам, но синонимичность их обусловлена сходством или тождеством значения словообразовательных формантов – конфиксов *по-…-ому (-ему)*, *по-…-и* [2, с. 387]: *по-хохлачьи называют*; *глэчики по-нашему*; *их называли макитра, глэчик – это по-украински*.

Частотны и регулярны в устной речи диалектоносителей наречия образа и способа действия: ***насилу*** *пришла*,***слегка*** *задела*, *наряжались* ***по-всякому***.

Итак, проанализированные лексические единицы, употреблённые жителями полиэтнических поселений Волгоградской области, дают возможность утверждать, что в речи информантов функционируют имена прилагательные и наречия разных языковых систем; используются прилагательные различных идеографических групп: «вещества и материалы», «живая природа», «человек как живое существо», «человек и его внутренний мир», «общественно-государственная сфера», «восприятие окружающего мира», «универсальные представления, смыслы и отношения» и др. [4]; спектр значений обозначаемого наречиями признака действия также широк; производные лексемы с семантикой признака образуются с помощью различных словообразовательных формантов.

Список литературы

1. Брысина Е.В. Особенности цветообозначений в донских говорах . – СПб: Наука, 2007. – С. 90-101.

2. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 636 с.

3. Ивашко Л.А. Из словообразования имен прилагательных в псковских говорах / Л.А. Ивашко, О.С. Мжельская // Вопросы грамматического строя и словообразования в русских народных говорах. – Петрозаводск, 1976. – С. 21-29.

4. Словарь-тезаурус прилагательных русского языка / Под общ.ред. проф. Л.Г. Бабенко. – 2-е изд. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2012. – 840 с.

5. Тупикова Н.А, Теркулов В.И., Рудыкина Е.С. Проблемы исследования устной речи носителей русского и украинского языков в регионах со смешанным составом населения // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2.: Языкознание. – 2010. – № 2 (12). – С. 227-234.

РАЗДЕЛ 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Амчиславская Е.Ю., define2005@mail.ru
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ШКОЛА ИСКУССТВ КАК ВОСТРЕБОВАННОСТЬ ВРЕМЕНЕМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. *В данной статье рассматривается школа искусств и перспективы развития, описываются примеры того, какими могут стать школы искусств, если проблемы будут ликвидированы.*

Ключевые слова. *Школа, искусство, общество, развитие, образование, современные технологии.*

Annotation. *This article discusses the school of art and prospects of development, describes examples of what can be arts school if the problems will be eliminated.*

Keywords. *School, art, society, development, education, modern technology.*

Системное образование в России обладает глубокой историей, начинается она еще в XIX веке. Отечественное образование в сфере творчества базировало условия для полной подготовки создателей художественных творений, их исполнителей, знающих слушателей и зрителей, учителей, которые отвечают за развитие всех отмеченных выше типов творческой деятельности, что играет большую роль в осуществлении социально-культурных возможностей всех видов искусств.

В современном обществе потребления становится очень важным художественное воспитание детей, которое ставит своей целью раскрыть и развить потенциальные творческие способности, заложенные в каждом ребенке, независимо от того, какую профессию он в дальнейшем выберет.

На данный момент времени в России действует свыше пяти тысяч детских школ искусств, охватывающих своим занятием

12% всех детей страны. В соответствии со статистикой число школ искусств, в том числе художественных, вокальных и танцевальных заметно снизилось: в 2001 году их насчитывалось 5837, в 2008 году – 5456. Потеря за последние годы большого количества школ искусств может отрицательно воздействовать на все отраслевое образование и общекультурную обстановку в стране в целом.

В маленьких городах, поселках и деревнях школа искусств является почти единым происхождением культурного развития, поэтому роль системной школы искусств в настоящее время нужно пересмотреть. В крупных мегаполисах детские школы искусств будут не только очагом предпрофессиональной подготовки по установленным направлениям в области искусства, но и составляющим творческих профессий молодого поколения; в большой степени содействовать расширению культурной толерантности, выступать мостом между культурными традициями народов, как населяющих Россию, так и приезжающих из прочих стран, формировать культурное мировоззрение у детей и подростков с помощью всестороннего изучения и творческого усвоения искусств различных стран и людей в целом.

Таким образом, система школ искусств всей своей деятельностью должна быть направлена на подготовку людей с энергичным творческим потенциалом, готовых к созданию чего-то нового, интеллектуальной творческой среды, способной поменять лицо страны и снабдить ее высокую конкурентоспособность.

Образовательная база ДШИ на нынешний день позволяет:

- осуществлять дополнительные общеобразовательные программы;
- реализовывать предпрофессиональные образовательные программы в сфере искусств с целью выявления талантливых детей в раннем детском возрасте, получения ими знаний, профессиональных умений для подготовки к получению профессионального образования в сфере искусств;
- независимо разрабатывать программу своего дела (для предпрофессиональных программ).

В перспективе намечается реализация дополнительных общеразвивающих программ в детских школах искусств, которые должны обеспечивать:

- поднятие уровня общего культурного развития молодого поколения; выявление талантливых детей;
- привлечение внимания детей, развитие заинтересованности слушателей.

Жизнь стремительно меняется и улучшается, вместе с ней меняется население страны, ее среда обитания, у детей появляется осознание того, что входя в дальнейшую жизнь, будут необходимы принципиально новые умения и навыки. Вследствие этого следует определить, внесет ли вклад художественное образование в формирование нового поколения, и какие творческие навыки помогут им при решении каких-либо задач, стоящих перед ним.

Выработать положительные улучшения уровня культурного образования людей в стране, сделать доходчивым освоение детьми не только общепринятого, но и нынешнего творческого инструментария в целях формирования личности, а также обеспечить условия воздействия на культурное понимание жизни выпускниками этой системы через творческие навыки.

Как и в любой деятельности человека у содержательного направления есть ряд проблем: существующая система школ искусств базируется на устоявшихся образовательных программах, которые были разработаны много лет назад, это естественно приводит к противоречию уровня ожидания услуг и потребностям потребителей. При этом на сегодняшний день уровень развития, современные технологии, способы художественного самовыражения выявляют новые стороны академических искусств; также отсутствует методология основ реализации общеразвивающих программ.

Для разрешения этих вопросов рекомендуются следующие альтернативы: увеличение списка учебных предметов, например, кино, современные проблемы дизайна, арт-дизайн, анимация, театр, фотография, народный танец и так далее; провести анкетирование с целью выявления наиболее актуальных дисциплин; формировать обмен обучающимися, для сравнения обучения и получения вдохновения для дальнейших работ и развития культуры в целом; рассмотреть приоритетные программы.

Если в дальнейшем большинство нюансов будет исправлено, тогда развитие школ искусств приведет к большим изменения

культурного оснащения населения: детские школы искусств будут вмещать общее образование, будут воспитывать у молодого поколения чувства эстетики, художественную культуру и терпимость к творчеству других народностей, формировать нравственность, учить порядочности, патриотизму. Все это позитивно скажется на творческом воображении и фантазии учащихся, слушателей и смотрителей.

Образовательные школы и школы искусств должны непосредственно взаимодействовать, и смотреться целостно, в плане образовательных программ дополнять друг друга. Также система школ искусств должна решать некоторые вопросы: формирование у учеников любви к искусству; обнаружение талантливых детей в сфере того или иного назначения в искусстве и их тренинг к изучению разно уровневых образовательных программ соответствующего профиля; воспитание восприятия к критике; формирование и развитие у детей различных личностных качеств, позволяющие толерантно относится к духовным и культурным ценностям разных народов; вырабатывание творческих личностей, которые умеют находить себе и своим способностям место в нашем современном модернизирующемся мире; раскрытие творческого потенциала у учащихся; создание определенной образовательной среды для развития как разностороннего человека, так и культурных уровня жителей страны.

Чтобы проверить результаты деятельности школ искусств, нужны ежегодные проверки мониторинга деятельности этих школ.

Осознавая, что достижения обозначенных целей имеют трудный и многоэтапный процесс, вовлекающий государственные и коллективные структуры, коллективы организаций культуры и образования, растущее и зрелое население страны, отличается ряд общих условий ее реализации, среди которых:

- высокий профессионализм в творческой и образовательной деятельности;
- управленческая ответственность и компетентность в вопросах культуры и образования на разных уровнях управления;
- инновации в развитии системы образования в области искусств.

Только при наличии таких базовых условий образование в области искусств сможет реализовать свое комплексное воздействие на человека (эстетическое, интеллектуальное, психологическое), развить особый тип мышления, во многом определяющий будущее человечества.

Арутюнова Т.С., tanyaarutunova25@gmail.com
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ С ОПОРОЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Аннотация. *В статье рассматривается проблема билингвального образования студентов в России, дано определение понятий «билингвизм», «билингвальное обучение». Изучается проблема обучения иностранному языку не только как средству общения, но и приобщения к культурному наследию изучаемого языка.*

Ключевые слова. *Языковая картина мира, билингвизм, билингвальная личность, билингвальное образование, билингвальное обучение, межкультурное взаимодействие, диалог культур.*

Annotation. *This article deals with the problem of bilingual education in Russia and definitions of concept "bilingualism", "bilingual education". The article further describes foreign language on the one hand as a mean of communication and on the other as acquaintance with a foreign culture.*

Keywords. *Language worlds view, bilingualism, bilingual personality, bilingual education, dialogue of cultures, multicultural interaction.*

Проблема двуязычия (билингвизма) является предметом исследования лингвистов, психологов, психолингвистов, философов, педагогов, т.к. в современной лингвистике закономерности преодоления межъязыковой интерференции в условиях национально-русского двуязычия представляется одной из актуальнейших проблем.

Каждый человек выступает в роли носителя картины мира, сформированной лингвокультурой. В «Кратком словаре когнитивных терминов» дано следующее определение ЯКМ: «Это отражение в категориях (отчасти в формах) языка представлений данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности в её соотношении с человеком». По мнению В.И. Карасика, картина мира определяется системой образов, отражающихся в языковой семантике интерпретирующие опыт народа, говорящего на данном языке [1, с. 272].

В общей картине мира выделяются когнитивный и языковой уровни. Когнитивная картина мира проявляет себя в виде структурированной совокупности зафиксированных в единицах языка знаний человека о мире и о себе, а языковая - в виде той части общей картины мира, которая может быть описана с помощью языка [6, с. 23]. Язык является одной из основных составляющих, равно как и основным инструментом формирования картины мира [5, с. 220].

В картине мира есть как индивидуальные, так и некоторые культурные особенности, характерные для той или иной культуры. Таким образом, язык изучаемый студентом как иностранный, несет в себе картину мира народа, для которого этот язык является родным. Сознание учащегося не может адекватно воспринять иную картину мира, т.к. любая новая информация опосредуется системой значений, свойственных родному языку, в результате чего субъект искажает смыслы инокультурных значений, подгоняя их под смыслы родной культуры [4, с. 18].

Билингвизм – это владение двумя языками и умение с их помощью успешно осуществлять коммуникацию. Билингвальное образование в аспекте широкого приобщения человека к мировой культуре включает в себя поликультурное воспитание и билингвальное обучение. Под билингвальным обучением понимается взаимосвязь преподавателя и студентов в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей посредством родного и иностранного языков. Преподаватель должен владеть иностранным языком на высоком уровне, это необходимо для освоения учащимися содержания общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции отражают своеобразие рабочих программ учебных

дисциплин, изучающихся в билингвальном режиме, и определяют уровень освоения учебного содержания.

Уровень профессионализма у студентов напрямую связан с уровнем усвоения этих специальных знаний. Но в процессе обучения нельзя говорить о межкультурной коммуникации как об общении с живым носителем языковой и национальной культуры. В условиях специально организованного обучения, преподаватель иностранного языка является зачастую единственным коммуникативным партнером обучаемых. Но это не означает, что межкультурное познание и общение отсутствуют на занятиях по иностранному языку. Диалог культур может осуществляться при общении студентов друг с другом, преподавателями, представителями, как английской культуры, так и иноязычной. Вследствие этого происходит процесс осознания языковых явлений, а также умений построения речевых высказываний на иностранном языке для выражения своих мыслей. Именно взаимодействие двух образов – родного и иностранного языков создает межкультурное пространство сознания билингва, в котором устанавливаются закономерные соответствия между языками на уровне языкового выражения. Основным инструментом во всех этих процессах является диалог культур [3, с. 165].

В.В. Миронов в книге «Философия и метаморфозы культуры» дает следующее определение диалогу культур - «это познание иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих. Главным средством выступает язык, знание которого является важнейшей предпосылкой понимания другой культуры» [3, с. 15]. Межкультурное познание понимается как изучение языков и культур одновременно. Таким образом, студент изучает иностранный язык и иноязычную культуру, параллельно с родным языком и культурой. Вследствие этого формируется билингвальная личность, способная в зависимости от условий речевого общения использовать иностранный и родной языки. Формирование такой личности, даже в рамках вузовского образования практически невозможно, но к этому необходимо стремиться.

Высказывания у студентов-билингвов формируются сначала на родном языке, а затем переводятся на изучаемый. Вследствие

этого допускаются интерферентные ошибки. Употребление только иностранного языка на занятиях, не может гарантировать сознательное овладение иностранным языком. Общеизвестно, что грамматика английского языка является сложным элементом для понимания и употребления в речи обучающихся. Например, студенты сталкиваются с трудностями употребления артиклей перед существительными. Это обусловлено тем, что данная часть речи отсутствует в родном, русском языке.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что организация билингвального обучения предусматривает разработку всего комплекса организационно-педагогических мероприятий. Билингвальное обучение способствует расширению общеобразовательного кругозора студентов, формированию у них толерантного отношения к иноязычной культуре.

Список литературы

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

2. Кубрякова Е.С. и др. Краткий словарь когнитивных терминов/ Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М.: Наука, 1996. – 247 с.

3. Сомова С.В. Формирование билингвальной компетенции специалиста в области преподавания иностранных языков. // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Пятый межвузовский семинар по лингвострановедению: сб. статей: В 2 ч. – Ч.I. Языки в аспекте лингвострановедения. – М.: МГИМО- Университет, 2008. – 266с.

4. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение новая онтология анализа языкового сознания// Этнокультурное специфика языкового сознания (под ред. Н.В.Уфимцевой). - М.: Ин-т языкознания РАН, 1996.

5. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286с.

6. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 23-57.

Барко К.А., barko96@bk.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – О.А .Дорофеева

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. *В данной статье рассматривается русский язык как учебная дисциплина с позиции его взаимосвязи с другими предметами школьного курса. Приводятся примеры использования материала иных образовательных предметов на уроках русского языка.*

Ключевые слова. *Интеграция, русский язык, связь, дисциплина, предмет, школа.*

Abstract. *This article considers the Russian language as an academic discipline in terms of its relationship with other subjects of the school course. Examples are given of the use of materials from other educational subjects in Russian language lessons.*

Keywords. *Integration, Russian language, communication, discipline, subject, school.*

Современное образование направлено на развитие культурной, социально адаптированной, всесторонне развитой личности. С целью недопущения фрагментарности мировоззрения выпускника в основу учебной программы был положен принцип интеграции. Средством его реализации в школе является интегрированный урок.

Словарь «Методических терминов и понятий» дает следующее определение: «Интегрированный урок – особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления» [1, с. 194].

Интегрированный урок возможно провести по любому предмету, который изучается в школе. Но большее количество межпредметных связей можно установить на уроках русского языка. Это обусловлено тем, что среди предметов гуманитарной направленности русский язык занимает по значимости первое место. Так, с его помощью решаются главные познавательные

задачи ребенка, изучение окружающей действительности и коммуникативные отношения с другими людьми.

Русский язык способен взаимодействовать с рядом учебных дисциплин.

Наш язык имеет богатую историю, базируясь на древнерусской основе, он, подвергаясь социальным и культурным воздействиям, модифицировался в современный русский литературный язык. Связь русского языка с историей имеет ряд содержательных совпадений. Сведения из истории дают возможность объяснить, например, многие особенности лексики и фразеологии современного русского языка. «Как название, как указание на предмет, - писал академик В.В. Виноградов, – слово является вещью культурно-исторической» [2, с. 34].

Несомненна связь русского языка и литературы. Наиболее полно это явление описал М.Р. Львов*:* «Предмет «Русский язык» тесно связан с «Литературой», предметом, который дает образцы использования языка для выражения тончайших оттенков мысли, сложнейших явлений действительности, а литературоведческие сведения создают основу для обучения сочинению» [3, с. 222].

За долгие годы между этими смежными дисциплинами сложились тесные отношения. Еще в 80-е годы И. Анненский предлагал объединить эти два предмета и создать единый курс « Русская учебная филология», объясняя это тем, что понимание литературных произведений учащиеся должны доказать на письме ясно, логично и грамотно. Такие отношения ученые в последующем назовут межпредметными связями.

Русский язык и литература имеют смежный понятийно-терминологический материал, например, название средств выразительности, в русском языке - это звук, фразеологизм, антоним, в литературе - сравнение, инверсия, троп и другие. Сейчас в школьной программе в пору действия ФГОС учитель вынужден практически на каждом уроке русского языка проводить нити-связи с литературой.

Очень сильна связь математики с русским языком. Главным образом в речевом аспекте так, как урок «Открытие нового знания» или «Урок-повторение», да и проведение любого урока невозможно без его коммуникативной составляющей, потому

что, как известно, учитель является источником информации, а ученик – приемником.

Например, хорошей идеей будет поработать над каким-либо математическим термином с точки зрения происхождения и семантики. Так, при изучении темы «Дробные числительные» для учеников будет интересной информация о том, что в русском языке слово дробь появилось в VIII веке, и происходит от глагола «дробить» — разбивать, ломать на части. В первых учебниках математики (в VII веке) дроби так и назывались — «ломаные числа». У других народов название дроби также связано с глаголами «ломать», «разбивать», «раздроблять». Домашним заданием может быть нахождение значение слова «дробь» в различных словарях. Данный прием удобно будет использовать на этапе мотивации.

Стоит отметить, что подобные связи с математикой можно провести на уроке литературы, в ходе анализа текста романа И.А. Гончарова «Обломов». Детям предлагается обратить внимание на эпизод, в котором Илья Ильич получает письмо от старосты деревни о снижении доходов и посчитать в процентном соотношении, сколько потерял Обломов, а также сравнить уровень доходов главного героя с прибылью Логиныча и Судьбинского.

В 11 классе интеграция русского языка потребуется с обществознанием. Будет логично, если попутно с сочинением по русскому языку учащиеся будут учиться писать эссе по обществознанию. Так ученики лучше поймут структуру того и другого вида письменной школьной работы.

В конце 20 столетия получила распространение концепция «Школы диалога культу» В.С. Библера. В ее центре стоит «человек культур», объединяющий в своем мышлении и деятельности несводимые друг к другу культуры, формы деятельности, смысловые спектры. Современное образование все более приобретает культуросообразный характер. Культуросообразность интеграции позволяет поднять гуманитарное образование на качественно новый уровень организации. Она обеспечит необходимые дидактические условия для погружения ученика в культуру, для того, чтобы отдельная личность переживала мировую культуру и культуру своего народа как свою собственную судьбу. Внутрипредметная интеграция может быть дополнена межпредметной интеграцией.

При обучении иностранному языку следует проводить аналогии из родного языка, потому что обучение любому языку построено на одних и тех же психологических принципах. Родной язык не только не препятствует творческой работе на уроках английского языка, но, напротив, стимулирует познавательную и коммуникативную деятельности. Внедрение интеграции в учебный процесс иностранного языка направлено, прежде всего, на возможности обогащения самого процесса обучения, в центре которого стоит ученик, его развитие, чувство комфортности на уроке. При интеграции возрастает темп и уровень изложения учебного материала, что концентрирует внимание учащихся и стимулирует их познавательную деятельность. Снимается проблема отношения учащихся к «второстепенному» предмету и облегчается система контроля.

На уроках русского языка можно предложить учащимся перевести короткие народные песенки с английского на русский язык, дать возможность пользоваться словарями. Перед этим подобрать парные по рифме слова, например, *walk-talk*. Такую методику можно использовать на уроке литературы, изучая ритм и рифму стихотворения, чтобы показать, что данные литературные понятия знакомы и другим языкам.

Интеграция позволяет устранить дубляж школьного материала, усилить интерес к предметам школьной программы, создать у школьников целостное представление о мире, снизить нагрузку на ученика. Связующим интегрирующим звеном между предметами школьного курса является русский язык.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М., 1999.

2. Виноградов В.В. Русский язык. – М., 1972.

3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988.

4.https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2014/12/07/integratsiya-i-mezhpredmetnye-svyazi-pri-izuchenii

5. http://открытыйурок.рф/статьи/651426/

6. http://allrefs.net/c13/178ee/p3/

Горина И.И., gorina.1955@inbox.ru
Бебихова И.Ю., irinamariya@gmail.com
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ СТАТУСА ГРАДАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи градационных отношений с понятиями противопоставления, сопоставления, сравнения, степени равенства, утверждения или отрицания.*

Ключевые слова. *Градация, семантика, градационные союзы, сопоставление, тождество.*

Annotation. *The article takes up the issues of interrelation of gradational relations with the notions of contradistinction, comparison, degrees of equality, affirmation or negation.*

Keywords. *Gradation, semantics, gradational conjunctions, comparison, identity.*

Вопрос о статусе градационных отношений и градационных конструкций является весьма дискуссионным и актуальным в современном русском языке. Рассматривая градацию как семантическую категорию и стилистическую фигуру, заключающую в себе ряд компонентов, каждый из которых изменяет значение предшествующего с целью создания определённого усиления значения, приходится сталкиваться с рядом проблемных вопросов. Эти вопросы, во-первых, касаются, определения степени нарастания или убывания какого-либо значения и, во-вторых, связаны с выражением этих значений разными средствами и способами. Само наименование «градационные конструкции» предполагает наличие в семантических характеристиках их частей определенной иерархии или определенного смыслового неравенства. Они представляют собой конструкции, как бы совмещающие в себе и структурное дополнение практически равных частей при присоединительной связи, и в разной степени семантическое акцентирование этих частей.

На основе разграничения типов градационных отношений раскрывается содержательная сторона дополнительных отношений противопоставления, сопоставления, сравнения, утверждения или отрицания в семантической структуре высказывания, предпринимается попытка вскрыть скрытый семантический механизм формирования акцентированно-утвердительного значения данных конструкций. Кроме того, решается проблема определения оценочной степени градации в содержании сравниваемых компонентов.

Градационные отношения в языке могут выражаться с помощью собственно градационных союзов расчлененного типа, а также с помощью специализированных одноместных союзных скреп или имплицитно при последовательно расположенных предложениях конструкции с опорой на их логико-смысловое соотношение.

К градационным конструкциям в современном русском языке традиционно относят сочиненно замкнутые синтаксические структуры, оформленные градационными союзами. Данные союзы по своей природе неоднородны, хотя их может объединять общая функция усиления или ослабления, нарастания или спада, ограничения или расширения значимости второго компонента присоединительно-сочинительного ряда в сравнении с первым.

В группу градационных обычно включаются союзы *как… так и, не только… но (а) и, не столько… сколько, если не… то (так), хоть не… так, скорее… чем, не то что… а (но), не то чтобы… но (а), а то, а не то* и др. Значительная часть градационных союзов содержит в своем составе отрицательный элемент *не*. Союзы, включающие отрицательный элемент *не*, участвуют в построении градационных конструкций, которые, вслед за Ф.В. Поповым [6], можно назвать отрицательно-утвердительными. Всем им также присуща сопоставительно-сравнительная семантика, поскольку в любом случае наблюдается сравнение или сопоставление двух смежных компонентов градации.

Статус градационных союзов и оформляемых ими предложений в системе сочинения не определен окончательно. Одни считают эти предложения разновидностью соединительных отношений [2, с. 9], другие – разновидностью противительных [3, с. 6] или сопоставительных отношений[1], кроме того, градацион-

ные отношения выделяются в особый тип наряду с соединительными и противительно-сопоставительными [5, с. 8]. Причина разных мнений заключается в сложности оценок и самой противоречивости природы градационных отношений. В одних случаях в предложениях с градационными союзами проявляются отношения, близкие к соединительным (предложения с *не только… но и, как… так и*), в других – к сопоставительным или противительным (предложения с *не столько… сколько, не то чтобы… но*), в третьих – к разделительным (предложения с союзами *если не… то, а то, а не то*). Градационные отношения содержат в себе различную степень значимости соединяемых элементов, при этом последующий компонент обычно предстает как обладающий семантикой доминирования, наличием маркера градации и обладает более высокой степенью важности для говорящего.

В основе градационных отношений, которые строятся с участием грамматического отрицания или противопоставления, лежит сопоставление грамматически отрицательного и грамматически утвердительного компонентов, реализуемое в соответствии с семантикой «отрицательно-утвердительных» градационных союзов. Градационные отношения могут устанавливаться между однородными членами предложения и между частями сложного предложения.

По наблюдению исследователей, градационные отношения неоднородны. Самое общее различие градационных конструкций, определяемое семантикой градационных союзов, может быть сведено к двум разным типам отношений. Отношения первого типа обозначают «градацию событий или признаков», характеризующих объективно-логическую сторону изображаемого, отношения второго типа связаны с «градацией мнений» [4, с. 7].

Градационные отношения первого типа, устанавливающие различия «в степени проявления чего-либо» [7, с. 171], могут быть представлены в предложениях с союзами *не только... но и, не столько … сколько*.

Например:

На рубеже веков в России столкнулись силы не только политические, сколько нравственные, где, с одной стороны, белое

офицерство, интервенты и всякого рода анархисты, озверевшие от пролитой крови, а с другой – неимущий народ, опьяненный идеями общего равенства (Г. Житков. На перепутье).

Предложения с отрицательно-утвердительными градационными союзами *не то чтобы… но (а), если не… то* участвуют в выражении градационных отношений модального характера и имеют значение неуверенности при оценке «степени достоверности», при выборе того или иного обозначения свойств и качеств предмета или лица. Ср.: *Выражение лица его было не то чтобы грустным, но уставшим и озабоченным* (М. Булгаков. Белая гвардия). Предложения с союзом *не то что… а* могут передавать значения обоих типов.

В составе сочиненного градационного ряда «утверждаемое» и «отрицаемое» соединяются, в какой-то мере сближаясь, взаимно дополняя и конкретизируя друг друга. Органическое единство сообщаемого в разных частях высказывания имеет своим итогом суммарный смысл, включающий элементы утверждаемого и отрицаемого.

В предложениях, выражающих сравнительные градационные отношения, сопоставляются две ситуации, объединенные на основании объективно-субъективного сходства или тождества взаимодействующих частей конструкции. В основе сравнительных градационных отношений лежит значение условного тождества, то есть предположительного или предпочтительного выделения нюансов практически одинаковых по смыслу частей высказывания. Предположительность и предпочтительность утверждения могут быть либо акцентированы, либо ослаблены.

Особенность предложений с градационными отношениями состоит в их экспрессивности, смысловой насыщенности, в богатстве семантических оттенков, позволяющих отобразить сложную, противоречивую природу явлений действительности. Например, в градационных конструкциях, которые строятся при участии грамматического отрицания, создаются благоприятные условия для выражения различного рода дополнительных субъективных смыслов. В них передаются сомнения субъекта в выборе семантического обозначения, наиболее точно передающего суть изображаемого. Употребление данных конструкций говорит о некоторой доле неуверенности, колебания говорящего

в том, как он интерпретирует явления, ставшие предметами отображения.

С точки зрения содержательных отношений между связываемыми частями семантика градационных предложений характеризуется как акцентированно-утвердительная. Ввиду несоответствия грамматической формы конструкции и заключенного в ней содержания (усиленное утверждение, достигаемое через отрицание по форме) таким структурам свойственна образность, обусловленная непрямым выражением того или иного смысла, что характерно для скрытых, имплицитных отношений. Таким градационным конструкциям присуща определенная стилистическая окрашенность, что свойственно экспрессивному синтаксису.

Градационные отношения могут наблюдаться в сложном предложении или между самостоятельными предложениями в тексте в том случае, когда в присоединяемом предложении находится специфический аналог союза, союзная скрепа, указывающие на дополнительную, более важную информацию с точки зрения говорящего: *при том, при всем том, вместе с тем, более того, сверх того, помимо того, к тому же, вдобавок* и др. Роль данных скреп заключается в том, чтобы подчеркнуть, выделить более важный факт, деталь, содержащийся в присоединяемом предложении. Например:

Он знал предмет не только вширь, но и в глубину. ***Более того****, ему было известно тяжелое положение с кормами и замешательство колхозников в связи с увеличением неделимого фонда* (А. Первенцев. Матросы).

В ней говорила гнетущая пустота, боль разочарования в запоздавшем женихе, в такой вечер променявшем её на барыш, что и предсказывал брат. ***Помимо этого*** *в ней говорило горькое сознание, что, войди он теперь, она опять сразу всё простит* (Л. Леонов. Вор).

Градация в данных конструкциях связана с расширением информативного поля, с обозначением более важной для автора дополнительной информации. Такие отношения можно квалифицировать как уточняюще-градационные.

Градационные отношения могут иметь и сопоставительно-противительный оттенок значения, когда важно не только что-

то подчеркнуть, выделить в новой информации, но и сопоставить или противопоставить её с первоначальными фактами.

Например:

Петра Ильича несколько пугала смелость воззрений Милия Алексеевича, резкость и независимость его критических суждений. ***Вместе с тем*** *он удивлялся меткости его замечаний и безошибочному музыкальному чутью* (Н. Владыкина-Бачинская. П.И. Чайковский).

При выявлении градационных связей и отношений возможна и имплицитная форма соединения предложений в тексте, которое опирается на их логико-смысловое соотношение и может реализоваться в скрытых значениях уточнения, пояснения, сопоставления, градации и др. В этом случае значение градации заключено в свойстве текста концентрировать внимание на главной стороне повествования, которая последовательно выделяется, усложняя базовый смысл в первом предложении конструкции дополнительной информацией.

Например:

Судя по всему, его нисколько не огорчило, что природа припасла на сегодня непогожее утро. Со стороны могло показаться, что ему даже нравится такое утро (М. Бубеннов. Орлиная степь).

Объявив порт столицей, Петр подчеркнул его значение. Он приблизил центр государства к Западной Европе (Н. Михайлов. Моя Россия).

В этих примерах мы можем наблюдать логико-градационные отношения с оттенком уточнения более важных фактов с точки зрения коммуникации.

Как мы видим, сложный характер семы «градация» связан с тем, что в ней совмещаются не только значения неравенства, но и значения сравнения, сопоставления/противопоставления, уточнения, модальные значения утверждения/отрицания.

Список литературы

1. Бабайцева В.В., Максимов Л.Ю. Современный русский язык: Учеб. пособие В 3 ч. – М.: Просвещение, 1987. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. – 271 с.

2. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка: Учеб. пособие. – М.: Агар, 2000. – 416 с.

3. Грамматика современного русского литературного языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1970. – 767 с.

4. Дегтярева Н.Т. Из наблюдений над союзом не столько… сколько // Лингвистический сборник. – М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1977. Вып. 9: Проблемы лексики и семасиологии русского языка. – С. 147-150.

5. Колесникова С.М. Новые тенденции в интерпретации градационных союзов // Активные процессы в современной грамматике: Материалы междунар. конф. 19-20 июня 2008 г. – М.; Ярославль, 2008. – С. 101-112.

6. Попов Ф.В. Отрицательно-утвердительные союзы в современном русском языке //Русский язык в школе. 1975. № 5. С. 85-89.

7. Русская грамматика: В 2 т. – М.: Наука,1980. Т. 2: Синтаксис. – 709 с.

8. Санников В.З. Русский синтаксис в семантико-прагматическом пространстве. – М.: Языки славянских культур, 2008. – 624 с.

9. Серебряная Ф.И. К вопросу о структуре градационного ряда // Русский язык в школе. 1972. № 2. С. 89-110.

Деньгин И.В., fcsm_igor@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ УЧАЩИМИСЯ-ИНОФОНАМИ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос эффективного использования методов и приемов при изучении категории рода имени существительного учащимися-инофонами в начальной школе. Автор отмечает целесообразность использования предметного пути, когда грамматическая категория рода существительного привязывается к реальным предметам и считает, что в основе обучения должна лежать обобщенная модель.*

Ключевые слова. *Билингвы, инофоны, категория рода, грамматическая категория, грамматическая форма, окончание, мужской род, женский род, средний род.*

Annotation. *The article discusses the effective use of methods and techniques in the study of the category of the genus of the noun by inophone pupils in primary school. The author notes the expediency of using the subject path, when the grammatical category of the noun's genus is tied to real subjects and believes that the generalized model should be based on learning.*

Keywords. *Bilingual, inophones, genus category, grammatical category, grammatical form, ending, masculine gender, feminine gender, neuter gender.*

Наш город, как и весь регион, многонационален. Население города Армавира представлено русскими, армянами, украинцами, черкесами, белорусами, татарами, грузинами и представителями других национальностей. Но большая часть населения города говорит на русском языке. Небольшая часть нерусского населения относится к билингвам. Но в результате миграционных процессов в город переезжают армянские семьи, не владеющие русским языком. В составе этих семей есть ученики начальных классов. Нельзя сказать, что процент учеников-инофонов начальных классов заметный, но от численного состава таких детей суть проблемы обучения их русскому языку не меняемся, а меняется лишь ее глубина. Даже при наличии одного ребенка-инофона в классе возникает проблема его обучения, которая требует определенных усилий для ее разрешения. Трудности решения данной проблемы кроются в том, что учителя начальных классов не имеют опыта работы с детьми, которые не владеют или недостаточно владеют русским языком, нет достаточных средств обучения, в том числе и учебников для начальной школы, позволяющих эффективно обучать школьников не только русскому языку, но и другим предметам школьной программы посредством русского языка, незнание учителем родного языка ученика, что лишает возможности опираться на известные ребенку языковые факты, отсутствует помощь родителей, которые, как правило, тоже слабо владеют русским языком и общаются на родном языке. Но ребенок, начавший обучение в школе, обязан усвоить школьную программу на достаточном

уровне, чтобы стать билингвами. Это позволит ему успевать по другим предметам, адаптироваться в социуме, продолжить образование на более высоких уровнях.

В связи с этим и на учителе, и на родителях, и на самом школьнике лежит определенная мера особой ответственности, которая предполагает изучение и анализ учителем опыта коллег, работающих с учащимися-мигрантами, выполнение родителями всех рекомендаций учителя, наличие мотива к изучению русского языка у школьника, его старание и прилежание.

Одним из сложных разделов русского языка для понимания детей-инофонов является морфология, предполагающая овладение грамматическими формами слов, грамматическими категориями. Одна из самых сложных категорий морфологии является категория рода имени существительного. Сложность понимания категории рода обусловлена тем, что в родном языке ученика эта категория отсутствует, кроме того, в русском языке для неодушевленных существительных она является чисто формальной и логически не мотивируется. Невозможно ребенку логически объяснить, почему у слова «*стол*» определяется мужской род, а слова «*парта*» - женский. Отсюда возникают ошибки в построении словосочетаний: «мой сестра», «большой девочка», «пальто висел», «бабушка сказал». Словом, незнание категории рода станет причиной неверного употребления в словосочетании и предложении личных местоимений (он, она), притяжательных, определительных, вопросительных, относительных местоимений; порядковых числительных, прилагательных, глагольных форм прошедшего времени единственного числа, причастий. Ученик допускает эти ошибки, механически перенося модель армянского языка на изучаемый русский язык.

В связи с этим учитель должен в своём арсенале иметь методы и приемы, которые помогли бы усвоить грамматическую категорию рода ученику-инофону.

Анализируя опыт учителей, работающих в полиэтнических школах или классах, можно дать некоторые рекомендации по практической организации изучения категории рода существительного детьми-инофонами в начальной школе.

Наиболее целесообразно использовать предметный путь, когда грамматическая категория рода существительного привязы-

вается к реальным предметам. В основе обучения должна лежать обобщенная модель. Так, например, знакомство с категорией рода необходимо начинать с мужского и женского рода одушевленных имен существительных. Показать, что такие слова, как «сестра», «мама», «девочка», «бабушка» называют женщин, они будут относиться к существительным женского рода. Существительные женского рода могут заменяться местоимением «она». Слова: «брат», «отец», «мальчик», «друг», «дед» - называют мужчин. Они могут заменяться местоимением «он».

Предложить ребятам карточку с заданием: определить род выделенного существительного и переделать второе предложение, заменяя выделенное существительное местоимением «она» или «он».

Ко мне приходит *тетя. Тетя* приносит фрукты. *Подружка* идет играть. *Подружка* несет куклу. *Вратарь* защищает ворота. *Вратарь* пропускает мяч. *Шофер* ведет автомобиль. *Шофер* знает правила движения. *Моряк* служит на корабле. *Моряк* любит море.

Далее необходимо выявить вместе со школьниками окончания существительных женского и мужского рода в приведенных предложениях, и сделать вывод о том, что слова женского рода имеют окончания «а», «я», а слова мужского рода имеют нулевые окончания.

Поставьте перед учениками вопрос: какие окончания в местоимениях «он» и «она»? Почему местоимение «он» заменяет существительные мужского рода, а местоимение «она» - женского рода.

Определите окончание местоимение «наш» и «наша», сделайте вывод о том, какое местоимение будет употребляться со словом женского рода, а какое - со словом мужского рода.

Предложите ребятам записать местоимения «наш», «наша» со словами: дочка, сын, соседка, сосед, тренер, учительница, пловец, брат, бабушка, принцесса, царь.

Рассмотрите морфемный состав форм глагола прошедшего времени «читал», «читала». Выясните, какая из этих форм будет сочетаться с существительными женского рода, а какая – с существительными мужского рода. Дайте задание: выбрать подходящую форму глагола к следующим существительным и за-

писать полученные сочетания слов (мальчик, ученик, сестра, учительница, мама, друг).

Затем можно говорить о том, что мужской и женский пол встречается не только у людей, но и у животных. Особи мужского пола называются существительными мужского рода, особи женского пола – существительными женского рода. Предложите школьникам сгруппировать следующие существительные по родовому признаку: лев, львица; петух, курица; кот, кошка; волк, волчица, тигр, тигрица, голубь, голубка. Выделите окончания существительных, сделайте вывод. Запишите сочетания этих существительных со словами «красивый», «красивая»; с глаголами «спал», «спала».

Лингвистической тренировкой для усвоения грамматической категории рода могут стать такие задания, как: а) определить род следующих существительных и доказать свое мнение (кит, обезьяна, великан, корова, пастух, няня, медведь, лисица, еж, воспитательница); б) найти ошибки в словах и исправить их: черный ворона, серая заяц, большая слон, муравей поползла, чирикала воробей, рыжий елка.

После этого можно перейти к определению категории женского и мужского рода неодушевленных существительных, опираясь на формальный признак: наличие нулевого или материально выраженного окончания. Следующим этапом работы может стать усвоение грамматической формы существительных среднего рода, имеющих соответствующие окончания. Таким образом, учитель даст школьникам самые основные понятия рода имени существительного, которые затем будут пополняться и усложняться.

Нельзя забывать и о том, какую важную роль играет разнообразие форм работы с младшим школьником: подвижные игры, физкультминутки, настольно-печатные игры, эмоционально-мимические, пальчиковые, магнитные.

Формирование языковой компетенции школьника-инофона требует значительных усилий от всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей, которые зачастую должны осваивать русский язык вместе с детьми, что будет достойным примером и положительным мотивом в изучении предмета, определяющего успешность обучения ребенка в целом.

Список литературы

1. Агагабян Г.М. Основные проблемы обучения русской грамматике в армянской школе: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 1972. – 68 с.
2. Вятютнев М.Н. О методах обучения языкам // Русский язык в национальной школе. – 1970. - №6. – С. 18 – 27 с.
3. Изучение родного языка в полиэтнической Тюменской области // Материалы областной научно-практ. конф. «Межэтническая ситуация в Тюменской области и перспективы изучения родного языка». - Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2004. - 212 с.

Деньгина Т.В., tatyana.dengina@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет, г. Армавир

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос о наиболее результативных путях пополнения и уточнения словарного запаса младших школьников, которые не владеют русским языком. Автор предлагает выстроить последовательность работы школьного учителя, позволяющую эффективно обогащать словарь ребенка-инофона; на основе анализа и обобщения опыта работы учителей-практиков рекомендует методы, приемы, средства, в частности, технологию игры, способствующую активному обогащению словаря данной категории школьников.*

Ключевые слова. *Active vocabulary, lexical meaning of the word, word ambiguity, portable meaning of the word, inophones, extra-curricular work, game technology, collective method of teaching, work in pairs.*

Annotation. *The article discusses the most effective ways of replenishing and clarifying the vocabulary of junior schoolchildren who do not speak Russian. The author proposes to build a sequence of work of the school teacher, which allows to effectively enrich the*

dictionary of the child-inophone; on the basis of analysis and generalization of the experience of teachers, practitioners recommends methods, techniques, tools, in particular, game technology, which contributes to the active enrichment of the vocabulary of this category of schoolchildren.

Key words. *Active vocabulary, the lexical meaning of a word, the ambiguity of a word, the portable meaning of a word, inophones, extra-curricular work, collective method of teaching, work in pairs.*

Миграционные процессы в современном мире чрезвычайно активны. В результате перемены места жительства не только отдельные граждане того или иного государства, но и целые семьи, в составе которых ученики начальных классов, оказываются в условиях совершенно незнакомой языковой среды. В связи с этим возникает проблема обучения детей, не владеющих русским языком. В нашем городе нет полиэтнических школ и полиэтнических классов, но даже при наличии одного ученика, не говорящего на государственном языке, такая проблема имеет место, и ее острота при этом не снижается. Дети мигрантов, как правило, не обладают фоновыми знаниями русского языка, то есть не только не владеют системой современного русского языка, но и далеки от знания и понимания социального менталитета русского народа, что, безусловно, сказывается на знании языка. Но приступая к обучению, ребенок-инофон обязан усвоить предметы школьной программы в соответствии с ФГОС.

Одной из основных и первоочередных задач по обучению русскому языку является становление устной речи, что невозможно без освоения лексического уровня языковой системы. Ребёнку-инофону младшего школьного возраста необходимо овладеть таким словарным запасом, с помощью которого он мог бы без труда изъясняться с окружающими, эффективно усваивать учебный материал по другим предметам школьной программы, осмысливать художественную литературу, что служит дальнейшим стимулом к изучению языка.

Основными требованиями к организации лексической работы является соблюдение принципов систематичности, последовательности, перспективности, доступности. Основой обогащения словаря школьника является введение в языковое сознание ребенка лексических элементов: тематических групп, синоними-

ческих рядов, антонимических пар, система которых дает возможность отобрать необходимые слова в соответствии с целью общения. Освоение системных связей лексико-семантического уровня разносторонне обогатит индивидуальный словарь, который, по мнению К.Д. Ушинского, является «духовным богатством» ребенка.

Обогатить словарь – это значит увеличить количество активно используемых слов, научить употреблять их в речи в соответствии с лексическим значением, целями и задачами речевого общения. Большое значение имеют формы работы учителя, которые могут максимально способствовать успешному пополнению словаря школьника. Одной из таких форм является игра. Ведь в начальной школе игровая деятельность, не являясь уже ведущей, по-прежнему занимает одно из заметных мест в процессе обучения ребенка. Именно игра помогает поддерживать еще далеко не устойчивое внимание младшего школьника, формировать интерес к предмету, стимулировать мыслительную деятельность, облегчить восприятие нового материала, вести себя в достаточной мере раскрепощённо. Большинство из предложенных игр учитель может проводить во внеурочное время. Следовательно, следующим условием успешной работы в направлении обогащения словаря школьника является организация и проведение внеурочной работы по русскому языку. Необходимо заметить, что при проведении игр во внеурочное время школьник включается в коллективную деятельность, тоже являющуюся мощным фактором, стимулирующим процесс обучения.

К наиболее простым играм относятся те, которые способствуют пополнению и расширению лексического запаса коммуникантов. Ребятам очень нравится игра «Кто назовет больше слов», которая имеет соревновательный элемент. Участники делятся на две команды, ведущий называет тему, например, «Посуда», «Мебель», «Животные», «Ягоды», «Цветы» и т.д. Ученики поочередно называют слова указанной тематической группы. Побеждает команда, члены которой называют последнее слово.

Игра «Добавь нужное слово» способствует расширению и пополнению словаря ребенка-инофона. Можно предложить добавить слово к ряду: пальто, шапка, шарф,...

Риторическая игра «Подбери словечко» может преследовать различные цели. Формированию понятия родовидовых отношений в языке способствует подбор обобщающего слова. Например, малина, земляника, черника – это что?

Подбор нужного слова к смысловому ряду по опорным признакам – пушистая, рыжая, хитрая... (лиса) - служит развитию речи, так как включает элементы описания предмета. Более сложным заданием, выполняемым в игровой форме, является описание друга.

Игра «Портрет друга». Каждый участник игры выбирает для себя кого-нибудь из одноклассников, чей портрет он хотел бы описать. Цель игры – узнать по словесно нарисованному портрету, кого описывает говорящий. Данная риторическая игра способствует накоплению лексического материала, умению строить фразы, использовать выразительные средства языка, формирует текстовые умения, т.к. создание подобного монолога-описания требует знаний типологии текста, его композиционных и языковых особенностей.

Очень любят младшие школьники отгадывать загадки. Составление и отгадывание загадок развивает мыслительную деятельность, учит понимать переносное значение слов, употреблять слова в соответствии с их лексическим значением. Целесообразно сначала предложить ребятам отгадать загадки об их игрушках, а потом придумать самим загадку о любимой игрушке, используя как можно больше слов-признаков. На следующее занятие можно принести эту игрушку (рисунок игрушки) для проведения игры «Узнай предмет по описанию». Например,

Строю дом из кирпичей,
Он пока еще ничей.
Вот кирпичик к кирпичу –
Строю все, что захочу!
Не нравится – ломаю
И снова начинаю.

(Кубики)

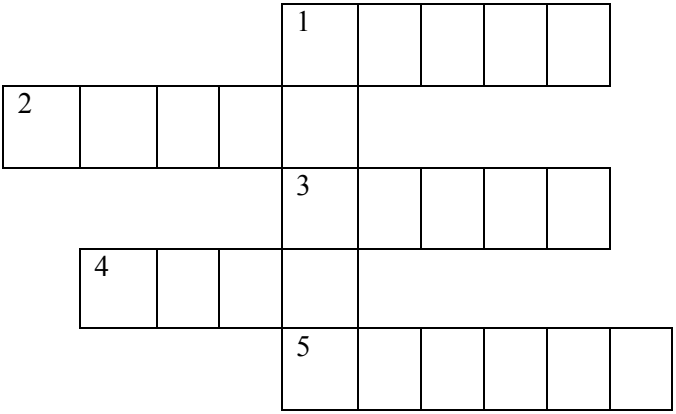
Этот конь не ест овса,
Вместо ног — два колеса.
Сядь верхом и мчись на нем,

Только лучше правь рулем.

(Велосипед)

Более сложный вид этой работы – кроссворды, приучающие точно описывать, толковать значение слова, определять слово по его значению.

Кроссворд. Решить кроссворд, прочитать слово, по вертикали.



1. Снежная буря. /Вьюга/. 2. Шейный шарф. /Кашне/. 3. Мама, папа, дети. /Семья/. 4. Крупное млекопитающее тропических стран с длинным хоботом. /Слон/. 5. Колпак для лампы. /Абажур/.

Подбор к данному слову родственных слов (дождь, дождик, дождевой, дождливый, дождевик) служит не только пополнению словаря, но и установлению родственных связей между словами, обеспеченных наличием общего корня, что, в свою очередь, способствует формированию орфографического навыка: правописанию безударных гласных в корне слова.

Игра «Сложи словечко», обогащая словарный запас ребенка, помогает проникнуть в тайны словообразования, учит присматриваться к внутренней форме слова, способствует развитию языкового чутья. Учитель ставит вопрос: какие два слова спрятались в одном? Самолет (сам летает), листопад (листья падают), пылесос (пыль сосет). А затем просит сложить новое словечко из слов: вертеть, лететь; тепло, любить; сам, варить; вода, падать; сок, варить; пар, возить.

Расширению фоновых знаний будет способствовать введение этимологических вопросов: почему чернику назвали черникой, землянику – земляникой, голубику – голубикой и т.д.

Цель другой риторической игры «Комплимент» – усвоение фоновых знаний, формирование речевого поведения, способности видеть сильные стороны и положительные качества у любого человека, умения устанавливать контакт с собеседником. Участники садятся в круг. Каждый должен внимательно посмотреть на партнера, сидящего слева, и подумать о том, какая черта характера или внешности; какая привычка этого человека ему нравится, а потом сделать комплимент, т.е. лестное замечание, похвалу. Ведущий следит за тем, чтобы участники не мешали друг другу, обращает внимание на то, как устанавливается контакт. Педагог должен настроить детей на тактичное отношение друг к другу, развить в них умение слушать и слышать говорящего, обращать внимание на его манеру устанавливать контакт с собеседником (приветствие, интонация общения, невербальные средства и т.д.).

Формированию текстовых умений, развитию фантазии способствует игра «Закончи предложения»:

У Вани и Ильи есть …….

Один раз мальчики пошли …….

Вдруг из кустов……..

Смеясь, ребята рассказывали, как……..

По окончании работы дети с интересом слушают разнообразные небольшие рассказики, которые им удалось сочинить по опорным фразам.

Творчески работающий учитель может придумать сам множество лингвистических игр, которые помогут детям-инофонам полюбить язык, внимательно относиться к слову. Игровая деятельность, проводимая во внеурочное время, предполагает коллективное участие, что обеспечивает ученикам-инофонам языковую среду, эмоциональную насыщенность, а их одноклассникам – возможность формирования толерантности.

Список литературы

1. Гайнбихнер Т.Н. Обогащение словарного запаса младших школьников на уроках русского языка в полиэтнических условиях Севера (на материале ономастической лексики): Дис. … канд. пед. наук. — М., 2003. — 250 с.

2. Запольская Е.Л. Развитие познавательного интереса школьников к русскому языку в процессе обучения в классах с многонациональным составом: Дис. …канд. пед. наук. – Сургут. – 2006. – 242 с.

3. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2008 – 362с.

4. Нищева Н. В.. Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР.- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 240 с.

5. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие – М.: Владос,2010. – 253с.

Докшина Н.В.,natalya-dokshina@mail.ru
МБОУ СОШ № 11, г. Майкоп

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННОГО ТЕКСТА КАК ТВОРЧЕСКАЯ И МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. *Статья посвящена интерпретационной деятельности учащихся.*

Ключевые слова. *Интерпретация текста, творческий процесс, фазы творческого процесса, метапредметные умения.*

Annotation. *The article is devoted to interpretative activities of students.*

Keywords. *Text interpretation,creative process, phases of the creative process, metasubject skills.*

Сочинение по данному тексту – одно из самых сложных заданий КИМ ЕГЭ по русскому языку, является результатом интерпретационной деятельности выпускников. Под интерпретационной деятельностью мы, вслед за Е.Р. Ядровской, понимаем механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя – школьника с художественным произведением, миром и самим собой.

Интерпретация текста – это ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста с литературным и

жизненным опытом учащегося [2, 157]. Интерпретация, согласно «Большому словарю иностранных слов», - толкование, составление комментариев [1, с. 242]. Соответственно, интерпретировать – это разъяснять, истолковывать. Интерпретация данного текста при подготовке к ЕГЭ по русскому языку – это восприятие, анализ и создание собственного текста. Восприятие, анализ и создание собственного текста являются единым творческим процессом [5, с. 6]. В структуре творческой деятельности, как в структуре любого творческого процесса, выделяют четыре фазы:

1. Фаза логического анализа;
2. Фаза интуитивного решения;
3. Фаза вербализации интуитивного решения;
4. Фаза формализации вербального решения.

Такое деление позволяет ученику переходить от сознательного поиска к интуитивному решению, а от него к логически завершенному [4, с. 2]. На этом и строятся процессы познания и творчества. Цели и задачи каждой фазы творческого процесса раскрыты нами ряде печатных статей [3, с. 47-51].

Для написания сочинения-рассуждения по данному тексту учащимся предлагают тексты, содержащие актуальные морально-нравственные проблемы, проблемы духовных ценностей. В пособии для подготовки к ЕГЭ по русскому языку И.П. Цыбулько представлены тексты публицистического стиля (29 текстов) и художественного стиля (7 текстов). По проблематике их можно разделить на тексты, содержащие проблемы нарушения морально-нравственных норм (7 текстов художественного стиля, 14 текстов публицистического стиля) и тексты, содержащие проблемы, касающиеся духовных ценностей (15 текстов публицистического стиля).

Выпускникам предстоит искать аргументы и иллюстрировать их примерами для написания сочинения-рассуждения о мужестве или малодушии, ответственности или безответственности, раскаянии, благодарности, гениальности, самоотверженности, самопожертвовании, сострадании, милосердии, совести, обмане, справедливости, слабости, вине, потребительском отношении и т.д. Духовные ценности, представленные в данных текстах, - это детские воспоминания, книги, культура, историческая память,

качества личности, духовная культура, музыка, красота природы, форма и содержание в искусстве, ценность поэтического слова, памятники культуры, национальный язык и т.д.

Для написания комментария к сформулированной проблеме, аргументации собственного мнения, наиболее сложной части сочинения, учащиеся должны осуществлять поиск, отбор фоновой информации и примеров из жизни или литературы. Фоновую информацию и аргументы могут содержать сообщения учащихся на заданную тему по разным предметам, диктанты познавательного содержания; культурологический комментарий; исторический комментарий. Это могут быть также ссылки на биографические данные, исторические факты, культурные события, научные открытия, географические материалы, труды ученых. Учащиеся обращаются не только к текстам художественным и публицистическим, но к знаниям других дисциплин: истории, обществознания, географии, физики, химии, литературы, русского языка, МХК, биологии.

Интерпретация как метадеятельность выступает в роли универсального способа реализации деятельности человека, а качество и скорость «построения мостов» от одного предмета к другому отражает уровни развития личности [2, с. 155]. Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности. В процессе интерпретации текста мы формируем и совершенствуем личностные, коммуникативные и регулятивные метапредметные умения. Мы считаем, что именно критерии оценивания сочинения – рассуждения по данному тексту отражают уровень сформированности коммуникативных, личностных и регулятивных метапредметных умений [6, с. 378-381]. К ним относятся умения:

- создавать устные и письменные высказывания при этом свободно, этично выражать свое мнение и прислушиваться к мнению чужому;
- сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использования языковых средств;
- соблюдать в практике речевого общения нормы современного русского литературного языка;

- сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств;

- адекватно воспринимать на слух тексты разных стилей и жанров;

- воспроизводить прочитанный текст с разной степенью свернутости;

- формулировать общую проблему;

- составлять из отдельных элементов картину;

- сопоставлять явления и факты;

- делать нравственно-этические выводы;

- владеть приемами отбора и систематизации материала определенной тематики;

- самостоятельный поиск информации, анализ и отбор нужной информации;

- составлять план;

- выражать свое мнение и аргументировать его;

- создавать на основе усвоенного и знакомого новое (текст);

- корректировать собственный текст;

- формулировать цель деятельности; осуществлять самоконтроль и самокоррекцию.

- участвовать в речевом общении, соблюдая нормы речевого этикета.

- участвовать в творческом процессе.

Все сказанное выше позволяет утверждать, что интерпретация данного текста является деятельностью творческой и метапредметной.

Список литературы

1. Большой словарь иностранных слов / Сост. А.Ю. Москвин. – М.: ЗАО Центрополиграф, 2005. – 816 с.

2. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык и литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р.Ядровской, А.И.Дунева. – СПб: Свое издательство, 2015. – 306 с.

3. Докшина Н.В. Формирование метапредметных умений и навыков учащихся при работе с текстом-миниатюрой (в аспекте ФГОС) // Методический поиск: проблемы и решения. 2013. №2 (15). – С. 47-51.

4. Пономарев Я.А. Фазы творческого процесса (Вместо введения) // Исследования проблем психологии творчества. М., 1983.

5. Суворова Е.П. Обучение восприятию и созданию текста – единый творческий процесс //Русский язык в школе. 2001. №6. - С.3-10.

6. Цыбулько ЕГЭ. Русский язык. Типовые экзаменационные варианты. 36 вариантов. М.: ООО Национальное образование, 2016.

Dr. Dukart M., m.dukart@mail.ru
Lerchenrainschule
Stuttgart Germany

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. *В статье рассматриваются группы младших школьников-билингвов и некоторые особенности методики преподавания им государственного языка для наиболее полной и скорой компенсации возможных проблем, связанных с двуязычием.*

Ключевые слова. *Билингвизм, двойной семилингвизм, методика обучения языку преподавания.*

Annotation. *The article accounts the bilingualism of elementary school students and features techniques of teaching the state language to them in the fullest as well as compensating possible problems connected with bilingualism.*

Key words. *Bilingualism, double semilingualism, technique of training in language.*

В эпоху глобализации в школу приходит всё больше учеников, говорящих на двух и более языках. И это не только дети, изучающие с раннего детства другие языки как иностранные, но и дети которые говорят дома на языке, отличающемся от государственного. Ясно, что двуязычие требует большей энергии и большего времени для усвоения обоих языков в объеме, соответствующем возрасту. Поэтому нередко уровень владения язы-

ками неодинаков – степень владения языка, который используется активнее, выше. И для того, чтобы дети-билингвы имели не меньшие шансы по сравнению с детьми, говорящими на одном языке – государственном, необходимо организовать процесс обучения таким образом, чтобы компенсировать недостающее, не ущемляя при этом другие языки, которыми владеет ребенок, поскольку каждый дополнительный язык – богатство, отказываться от которого отказываться нельзя: второй язык позитивно влияет на развитие личности – усиливает развитие мозга, расширяет внутренний мир человека, углубляет понимание других языков, улучшает профессиональные и жизненные перспективы. Важно не забывать, что усвоение нового языка связано с дополнительными временными и энергетическими затратами, а нередко также и с сомнениями, усвоится ли новый язык в достаточной мере.

Несмотря на то, что языковая ситуация в жизни каждого человека различна – у каждого свои генетические предпосылки к изучению языков, неодинаковая языковая среда с детства, разный опыт учения и разная мотивация – можно рассматривать несколько групп школьников-билингвов, работу с которыми нужно организовывать по-разному. При этом важно не забывать об индивидуальной языковой истории и ситуации каждого и, по возможности, для оптимизации процесса изучения нового языка привлекать родителей. В зависимости от условий должны быть различными и методики овладения государственным языком.

Рассмотрим эти группы и некоторые особенности организации учебного процесса в каждой из них.

1. Школьники, родившиеся в стране изучаемого языка и говорящие только на государственном языке, несмотря на то, что некоторые другие члены семьи владеют и другими языками. Из-за сильной языковой среды (детские учреждения, друзья, средства массовой информации) ребенок, как правило, владеет государственным языком так же, как и его сверстники из семей, где дома говорят только на одном языке, хотя, в отличие от них, у такого ребенка может быть легкий акцент и есть предпосылки к овладению языком родителей, если он слышит с рождения в семье и другую речь. Организация процесса обучения с таким детьми незначительно отличается от работы с монолингвами,

разве что порекомендовать прежде, чем писать сочинения, наработать достаточный словарный запас, базу для правописания и грамматические структуры наиболее распространенных выражений. Так, в первом классе должно быть больше списывания в разных вариантах – например, списывания слов, предложений и текстов без перевода с печатного шрифта в письменный, записывания слов, предложений и стихов по памяти, ответов на вопросы по тексту, в котором эти ответы можно найти, чтобы пользуясь эффектом первичного запечатления (ср. импринтинг), тренировать зрительную память на правописание. Лучше не давать задания записать слово со слуха прежде, чем ребенок увидел это слово написанным, а написание сочинений, по возможности, сдвинуть на более позднее время, когда автоматизируются некоторые навыки правописания и языковые конструкции целевого языка. Кроме того можно порекомендовать родителям не терять возможности изучать язык предков, поскольку дополнительный язык может не только положительно влиять на развитие мышления, но играть и значительную роль в будущем ребенка.

2. Школьники, родившиеся в стране изучаемого языка и практически в равной мере владеющие и государственным языком, и языком родителей. При этом истинные билингвы, способные практически во всех сферах говорить довольно равноценно и соответственно возрасту на обоих языках, имеют преимущества по сравнению с монолингвами. В случае же двойного полуязычия (семилингвизма), когда и язык предков, и язык окружения не усвоен в соответствующей возрасту мере, школьники, наоборот, вынуждены наверстывать отставание от монолингвов. В этом случае допустима преимущественная работа над целевым языком, поскольку влияние на язык предков зависит, как правило, от семьи. И здесь важен значительный объём письменных заданий, для того, чтобы заложить основы правописания, а также наверстать словарный запас. Эта работа должна включать в себя погружение в языковую среду: школьники должны стараться выполнять на максимально возможном индивидуальном уровне не только задания на уроках и быть вовлеченными в разные виды внеурочной деятельности с интенсивным языковым сопровождением, в которых будут во взаимосвя-

зи тренироваться все четыре вида речевой деятельности – слушание, говорение, чтение и письмо (например, приготовление пищи по рецептам под руководством преподавателя, занятия спортом с комментариями тренера), но и общаться со сверстниками, а также целенаправленно смотреть педагогически ценные соответствующие возрасту и интересам фильмы, читать рекомендуемые учителем книги и использовать электронные средства обучения, например, выполнять языковые упражнения на компьютере (учить слова по их картинке, написанию и произношению или писать диктанты, в которых большинство слов можно не только услышать, но и увидеть на картинке), а также выполнять задания из разных областей знаний биологии, географии, истории и т.д., в том числе из области интересов ребенка. Наверстывание языка будет быстрее, если ребенок найдет в целевой языковой среде интересную для себя деятельность и будет заниматься ей с увлечением.

3. Школьники, родившиеся в другой стране и до определенного возраста пользующиеся только другим языком. При этом те, кто прибыли в страну изучаемого языка еще до школы, обычно осваивают, хотя бы частично, целевой язык в детских дошкольных учреждениях и при поступлении в школу проблем с языком практически не имеют, хотя проблемы разницы менталитетов, поведения и общего интеллектуального развития могут проявляться острее, чем у монолингвов. Методика обучения таких детей сходна с методикой обучения монолингвов, при этом большее значение приобретает индивидуализация, в том числе и с привлечением родителей. Активное погружение в языковую среду – квалифицированное сопровождение домашних заданий, дополнительные языковые занятия, а также посещение спортивных секций, различных курсов и кружков и т.п. -позволяет компенсировать объективные возможные трудности, связанные со временем, например, редуцированный словарный запас.

Школьники, прибывшие в страну изучаемого языка накануне школы, как правило, идут в первый класс вместе с остальными сверстниками и, естественно, испытывают особые трудности в первый год. Не следует чрезмерно редуцировать задания для таких детей – нужно предлагать всё, что изучают дети-монолингвы, но не настаивать на полном выполнении всех заданий. В зависи-

мости от способностей и поддержки родителей ребенок будет выбирать посильное для него, постепенно выходя на уровень одноклассников, хотя ему на это потребуется значительно больше времени и усилий. Важно, чтобы выполняемые задания ребенок понимал – с помощью картинок, жестов и перевода родителей или преподавателей, владеющих первым языком ребенка. Как правило, уже через год большинство первоклассников выходят на свойственный им индивидуальный уровень, соответствующий возрасту. Индивидуальный подход, привлечение родителей и интенсивное изучение языка во внеучебное время несколько сглаживают ситуацию. Важно также мотивировать ребенка на по сути многократную, по сравнению со сверстниками-монолингвами, работу по приспособлению к новой языковой среде.

Ученики, проучившиеся в другой стране несколько лет, владеют не только устной, но и письменной речью другого языка, а также, возможно, еще одного иностранного языка, который может послужить мостиком между первым и целевым языком. И хотя им нужно наверстывать еще больший объем знаний, причем не только языковых, важно за время наверстывания не потерять и знания в других науках, например, в математике, которая забывается, если сосредотачиваться исключительно на занятиях языком, как это нередко бывает на языковых курсах и в подготовительных классах. Важно, чтобы и здесь было полное погружение в язык по всем предметам и во внеурочное время, по возможности, дифференцированное и индивидуализированное. Для таких детей уже недостаточно картинок и жестов уже потому, что объем накопленных к этому возрасту знаний на первом языке значителен. Поэтому желательно использовать и методы, характерные для изучения иностранного языка, например, изучение грамматики – спряжение часто используемых глаголов, склонение часто используемых существительных и прилагательных, подстрочный перевод или одновременное слушание слов, предложений и текстов (например, лингафонного разговорника) с параллельным чтением их на целевом языке и на первом языке ребенка (для понимания). И здесь скорость компенсации зависит от усилий самого школьника, от поддержки родителей, а также от окружения, например, от приобретения друзей, говорящих на целевом языке. Возможность посещения обычного класса должна быть обеспе-

чена не позднее, чем через год после прибытия из другой страны, на первых порах, возможно, только на отдельные уроки. Для усвоения первых языковых структур важно ежедневное слушание (эффективен просмотр известных фильмов или прослушивание известных или переводных аудиокниг), чтение (в том числе одновременное со слушанием – хором или последовательное - повторение), составление и выучивание коротких текстов из обиходных выражений, списывание (для запечатления правописания), а также написание прочитанных или списанных текстов под диктовку. Всё, что читается, слушается, говорится, пишется, должно пониматься, хотя и не всегда дословно, поэтому важны навыки работы со словарем. Рекомендуется читать словарь иностранных слов, чтобы скорее расширить словарный запас целевого языка за счет интернационализмов. Желательно поддерживать сравнение первого и второго языков, но предупреждать их смешение.

Список литературы

1. Биалисток Э. Билингвизм: преимущества владения языками URL: https://postnauka.ru/faq/67660.

2. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте URL: http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0531.htm#$p53.

3. Свободная энциклопедия. Википедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Билингвизм.

4. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313-318 URL: http://www.durov.com/linguistics1/shcherba-74f.htm.

Ельникова Н.А. elnickowa.natalja96@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Ястребова Л.А.

ОСОБЕННОСТИ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос об особенностях дисграфии у детей с нарушением слуха. Дана психолого-педагогическая характеристика детей данной категории. Рас-*

смотрены особенности письменной речи при данном нарушении. Говорится о том, что у детей с тугоухостью и глухотой имеются разнообразные нарушения в устной речи, что приводит к нарушению и письменной.

Ключевые слова. *Дети с нарушениями слуха, письменная речь, дисграфия, аграмматические ошибки, ошибки, ошибки оптического характера.*

Annotation. *The article discusses the peculiarities of dysgraphy in children with hearing impairment. Psychological and pedagogical characteristics of children of this category are given. Features of written speech are considered at this violation. It is said that in children with deafness and deafness there are various violations in oral speech, which leads to violation and writing.*

Keywords. *Children with hearing impairment, written speech, dysgraphy, grammatical errors, errors, optical errors.*

Сегодня в развитии коррекционной педагогики и специальной психологии, значительно усилилось внимание к воспитанию и обучению детей младшего школьного возраста с тугоухостью и глухотой. Вопросы, которые связаны с изучением детей с нарушением слуха, очень важны в педагогике. Ими занимаются педагоги, психологи, дефектологи, врачи. Столь пристальное внимание объясняется тем, что количество детей с этими аномалиями не уменьшается, а только увеличивается. Об этом говорит статистика всех стран мира. Согласно статистическим данным, на каждую тысячу новорожденных рождается один с нарушением слуха. Это говорит о том, что необходимо создавать условия для максимальной коррекции нарушений развития детей и их максимальной адаптации в социальной среде.

Слабослышащие или тугоухие дети – это дети, которые имеют частичную недостаточность слуха, приводящую к стойкому нарушению в речевом развитии. Слабослышащими считают лица, начинающих слышать звуки громкостью от 20-50 Дб и больше (тугоухость первой степени) и если он слышит звуки только громкостью от 50-75 Дб и больше (тугоухость второй степени). Недостатки слуха приводят к тому, что темп овладения речью замедляется, речь, воспринимаемая ребёнком на слух, искажается, изменяется строй фонетико-фонематического ряда и т.п. В дальнейшем они приводят и к нарушению письменной речи.

Вопрос обучения и воспитания детей с глухотой и тугоухостью давно притягивала интерес учёных. Уже в конце XIX – начале XX века сурдопедагогами говорилось о необходимости раннего начала коррекционной помощи детям с нарушением слуха. Значительный вклад в изучение специального обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей сделал Л.С. Выготский. В последующем времени его мысли в теории и практике отечественной сурдопедагогики продолжили Т.С. Зыкова, Р.М. Боскис, Е.П. Кузьмичева, А.И. Дьячков, Е.Н. Марциновская, Н.Ф. Засенко И.В. Колтуненко, Н.Д. Ярмаченко, М.И. Никитина, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Л.П. Носкова, Ж.И. Шиф и многие другие.

Нарушения речи детей с тугоухостью и глухотой носят системный характер. Нарушается формирование всех операций речевой деятельности. Выделяются такие особенности как слабая мотивация, сниженная потребность в речевом общении, нарушение программирования речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля речи, сравнение полученного результата с первоначальным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. При нарушении слуха нарушаются так же все стороны речевой деятельности – это лексическая, грамматическая и фонетико-фонематическая стороны речи.

При недостаточной сформированности устной речи нарушения будут и в письменной.

В своих исследованиях Р.И. Лалаева отмечает: «Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма». Письменная речь – это многоуровневый процесс, сложная форма речевой деятельности, в которой принимают участие различные анализаторы. Это речедвигательный, зрительный, общедвигательный, речеслуховой анализаторы. В процессе письма между данными анализаторами устанавливается тесная взаимосвязь. Процесс письма осуществляется лишь на основе достаточно высокого уровня развития устной речи. В норме он происходит с опорой как на определённые речевые, так неречевые функции: правильного их произношения звуков и их слуховую дифференциацию, языкового синтеза и анализа, сформированности грамматики, лексики, зрительного синтеза и анализа. Как отмечают

Е.Ф. Соботович, Е.М. Гопиченко, В.В. Воронкова, при дисграфии у детей данной категории отмечается большое количество и разнообразие ошибок на письме. Сложность их механизмовпроявляется чаще всего в сложном виде, в комплексе, в сочетании различных форм (акустическая и артикуляторно-акустическая и т.д.).

Дисграфия у детей с нарушением слуха сопровождается распространёнными орфографическими ошибками. Это объясняется тем, что применение правил требует достаточно высокого уровня усвоения языковых закономерностей, сформированности языковых обобщений.

К ошибкам дисграфии относятся: смешения, замены, вставки букв, слогов, раздельное написание элементов одного слова, контаминации, слитное написание слов, ошибки в структурном оформлении предложения, аграмматические ошибки, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера.

А.Н. Корнев, А.В. Ястребова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова считают, что основной причинойсмешений букв и замен на письме является недостаточная сформированность фонематического слуха. При нарушении слуха, нарушается звуковой анализ, что в свою очередь приводит к пропуску букв. И.Н. Садовникова считает, что при медленном проговаривании слова в ходе письма, появляется призвук. Это является причиной вставок. Другие авторы объясняют их несформированностью восприятия и фонематического слуха.

Ошибки, которые проявляются в выделении границ предложения, нарушении структуры предложения, объясняются как ограниченностью понимания слов, бедностью словаря, так и предпосылками интеллекта и состоянием интеллектуальных способностей: переключения внимания, а так же произвольной концентрации.

Нарушения согласования и управления, выражающиеся аграмматизмами, объясняются несформированностью морфологического синтеза и анализа, недостаточностью языковых обобщений и бедностью словаря.

Р.И. Лалаева в своих исследованиях объясняет оптические ошибки на письме тем, что ребёнок не дифференцирует пред-

ставления о сходных формах, имеется недоразвитие оптико-пространственного восприятия, зрительного синтеза и анализа.

Таким образом, как отмечают исследователи, у детей с нарушением слуха встречаются следующие виды ошибок: замены, смешение букв; пропуск букв; перестановка букв; вставки букв. Такие ошибки как нарушение структуры предложения и аграмматизмы также встречаются и обусловливаются нарушенным развитием языкового общения.

Список литературы

1. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 680 с.

2. Дефектология: Словарь-справочник/Авт.-сост. С. С. Степанов; Под ред. Б. П. Пузанова. - М.: Новая школа, 2014. – 80 с.

3. Барабанов Р.Е. Этиология нарушения слуха и речи у глухих и слабослышащих детей //Молодой учёный. – 2011. – №5. Т.2. – С. 174-176.

Есипенко Е.А., super.kolodyazhnaya@mail.ru
МБОУ СОШ № 13, г. Армавир

ТИПИЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ, СВЯЗАННЫЕ С ВЛИЯНИЕМ УСТНОЙ РЕЧИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению типичных произносительных и грамматических ошибок, которые допускают учащиеся, а также формам работы по устранению указанных недостатков речи.*

Ключевые слова. *Норма, нарушение, орфоэпия, ошибка, методы.*

Abstract. *The article is devoted to typical pronunciation and grammar mistakes made by students, as well as forms of work to eliminate these disadvantages of speech.*

Key words. *Norm, violation, orthoepy, error, methods.*

В современном мире правильная речь является залогом профессиональной успешности. Она основа нашей жизни, а следовательно, надо её развивать, начиная с раннего детства. Особен-

ное значение при этом имеет процесс обучения грамоте, так как правильное и чёткое произношение детьми звуков и слов формируют устную речь.

Первыми учителями каждого ребёнка становятся его родители, которые учат его говорить и читать, писать и считать. Именно к своим родителям, бабушкам и дедушкам начинает прислушиваться ребёнок. А когда его речь начинает активно развиваться, то он старается повторить всё с точностью, как говорят родные, в надежде на одобрение. При всём при этом взрослые не сильно переживают о правильности произношения или о правильности речевых норм. Они, следуя родительским инстинктам, стремятся научить, а как именно уже не важно, ведь «если что, то в школе научат», - думает большинство из них. И в этом их глубочайшее заблуждение. Ребёнок, впитавший в себя произносительные нормы, уже с трудом сможет переучиться, так как в данном случае будет срабатывать рефлекторная память, возвращающая к тому, чему он ранее научился у взрослых.

В российских школах обучаются дети с разным умственным развитием, и дети, принадлежащие к разным национальностям. Подобные факторы накладывают свой отпечаток на речь обучающихся, которые всё же, как ни крути, большую часть времени проводят со своими родителями. А это ведёт к неизбежности появления речевых отклонений или абсолютных нарушений в грамотности устной речи.

Причин возникновения у детей речевых ошибок множество. Наиболее часто в детской речи встречаются ошибки, связанные со словообразованием. Не зная всех тонкостей образования слов, учащиеся зачастую наслаивают правила одни на другие, вследствие чего происходят подобные ошибки:

*Я рад**ова**юсь осеннему солнцу, которое не сильно греет.*

*Из окн**ов** нашего дома было видно всю улицу.*

*Мы были в их**ней** квартире.*

*Летом рабочие **ложили** у нас во дворе плитку.*

В первом случае на появление речевой ошибки повлияло образование глагольных форм при помощи, привычных для детей, суффиксов **-ова- /-ыва-** (в детской речи можно встретить и такую вариацию слова, как *рад**ыва**юсь*). Во втором – образование

форм существительных множественного числа родительного падежа. В третьем – неправильное употребление склонений местоимений. В четвертом – неправильное употребление форм одного и того же глагола.

Значительная доля речевых ошибок относятся к употреблению предлогов. Дети не осознают значения каждого из них. Нередко можно услышать подобные фразы:

Мы с мамой пошли до бабушки.

Но наиболее болезненными для детей, как и для большинства взрослых, является употребление предлогов **в/на**, **с/из**:

Остановите на магазине/школе.

Пришел с дома.

Не все ошибки, совершаемые учащимися, относятся к выбору форм слова. Распространены и акцентологические ошибки:

*Тебе потом перезв**О**нят.*

*В магазине было много торт**О**в.*

*Черп**А**ть воду из колодца.*

Среди речевых ошибок учащихся можно выделить композиционные, тавтологические, лексические повторы и мн. др. Но более важным из всего этого являются способы борьбы со всеми этими нарушениями.

В своей работе я прибегаю к различным методам. Для улучшения речевого этикета учащихся при проверке тетрадей выносятся все речевые ошибки, для исправления которых в работе над ошибками ученики должны подобрать допустимый аналог.

Активно используется групповая работа, направленная на самообучение детей посредством самостоятельного нахождения ошибок в произношении и нахождения возможного компромисса. Подобная работа активизирует деятельность учеников, они внимательно слушают своих одноклассников и стремятся им помочь в случае возникновения трудностей при подборе слов или их форм. Исправляя друг друга, дети, можно сказать, учатся на своих ошибках и усваивают один и тот же материал лучше, чем при подобных исправлениях учителя.

Работа в парах также направлена на достижение речевой точности. Во время написания творческих работ учащимся предлагается взаимопроверка. Меняться тетрадями необходимо для того, чтобы они могли исправить и улучшить речь друг друга.

Создание сомнительной ситуации «уверен / неуверен» способствует тому, что ребенок начинает задумываться над верностью своих слов и ищет возможность исправления ошибок, если таковые имеются. Если же ребенок уверен в выбранной форме или в акцентологической норме, то он с уверенностью и твердостью в голосе будет утверждать это, а значит и ошибок связанных с употреблением доказываемого в дальнейшем не будет.

В общем, работа, проделываемая педагогами, в области речевых норм велика. Она требует новых форм и методов. Выпустить из школы правильно говорящего ребенка – значит, дать ему путевку в жизнь, ведь по речи можно будет понять уровень его грамотности, его коммуникативные навыки, способность сотрудничать с другими людьми.

Калинина Ю.М., julia84.08@myrambler.ru
ФГАОУ ВО «Российский университет
дружбы народов», г. Москва

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ВИКТОРИНЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ (НА ПРИМЕРЕ ВИКТОРИНЫ «У ЛУКОМОРЬЯ» ФПКП РКИ РУДН)

Аннотация. *В статье рассматриваются основные трудности в формировании языковой компетенции детей-билингвов. Кроме того, статья содержит описание интерактивной электронной викторины, которая была разработана сотрудниками факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного РУДН и которая может быть эффективно использована для формирования коммуникативных навыков инофонов.*

Ключевые слова. *Интерактивная викторина, языковая компетенция, дети-билингвы, офисная программа PowerPoint, творчество А.С. Пушкина.*

Annotation. *The article deals with the main difficulties in the formation of the language competence of bilingual children. In addition, the article contains a description of the interactive e-quiz,*

which was developed by the staff of the faculty of advanced training of teachers of Russian as a foreign language People's Friendship University and which can be effectively used for formation of communicative skills of foreign language.

Key words. *Interactive e-quiz, the language competence, bilingual children, office computer program Power Point, the works of A.S. Pushkin.*

Дети-билингвы – это особая ученическая аудитория, поскольку они являются носителями не одного, а двух языков. При обучении таких детей используются отдельные педагогические методы и технологии, разработанные с учетом трудностей, которые возникают у детей-билингвов в процесс освоения учебных дисциплин. Так, в частности, при формировании языковой компетенции, понимаемой как «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом» [1, с. 362], возникают различные трудности, наиболее распространенными из которых являются сложности в освоении лексики и в формировании системного представления о языке.

Методисты отмечают, что в процессе обучения у детей-билингвов «появляется стремление накапливать словарный запас, которое обусловлено естественной потребностью называть реалии окружающего пространства. Часто словоформы могут накапливаться хаотично и не вступать друг с другом в парадигматические отношения. Необходимо формировать системные представления, обусловленные логикой существования языка, т.е. одновременно проводить работу, направленную на формирование не только языковой, но и коммуникативной, лингвистической компетенций ребенка. В рамках работы, направленной на формирование лингвистической компетенции, важно составить у ребенка представление о единицах языковых уровней и категориях языка» [2, с. 177-178]. Добавим, что помимо увеличения лексического запаса детей-билингвов в процессе формирования их языковой компетенции необходимо также увеличение числа культурологических знаний, приобщение к реалиям страны второго родного языка.

Считаем, что достижению указанных выше целей способствует использование в образовательном процессе электронной

интерактивной викторины «У Лукоморья», созданной на ФПКП РКИ РУДН. Простота реализации и игровые технологии, положенные в основу разработанной викторины, делают ее эффективным дидактическим инструментом, который позволяет в занимательной форме развивать языковую компетенцию детей-билингвов, увеличивает активный словарный запас, пополняет их знания культурологического характера.

При создании электронной интерактивной викторины «У Лукоморья» использовалась стандартная офисная программа PowerPoint с анимацией итриггерами (подробнее о технологии создания подобных игр можно прочитать в статье И.В. Кролевецкой «Использование стандартной офисной программы PowerPoint для создания тренажеров, викторин, квестов по РКИ»). В качестве контента викторины были использованы материалы сказок А.С. Пушкина – поэта, который является символом русской литературы и творчество которого необходимо знать детям-билингвам, чей второй родной язык русский.

Суть викторины заключается в том, что ее участники получают «базовую» полупустую картинку, которая с каждым правильным ответом дополняется новым элементом. Красочные иллюстрации и анимация превращают ответы на вопросы в увлекательное приключение, которое наверняка понравится как дошкольникам, так и обучающимся начальной школы.

У Лукоморья
Укажите персонаж, который является героем одного из произведений А.С.Пушкина

У Лукоморья
Какую сказку написал А.С.Пушкин?
Конек - горбунок
Сказка о попе и о работнике его Балде
Белоснежка и семь гномов
Колобок

У Лукоморья
Совершенно верно!
Это сказка "Сказка о попе и о работнике его Балде"
Следующий вопрос

У Лукоморья
Что должен забрать Балда у Чертей?
Мешок
Золотого петушка
Волшебное зеркальце
Оброк

В процессе выполнения заданий дети, мотивированные желанием максимально дополнить свою картинку элементами, с удовольствием изучают новую лексику, в случае затруднения обращаются к первоисточнику – сказкам А.С. Пушкина. Данная викторина не только проверяет знание детьми-билингвами творчества знаменитого поэта и писателя, но и позволяет восполнить пробелы в области русской литературы. Развитие же языковой компетенции будет происходить в игровой форме, если прохождение викторины осуществляется не индивидуально каждым обучающимся, а коллективно.

Пройти электронную интерактивную викторину «У Лукоморья» можно на сайте ФПКП РКИ РУДН http://www.rusist24.ru в разделе «Наши проекты» − «Пушкинленд».

Надеемся, что данная викторина окажется полезной детям-билингвам и поможет работающим с ними педагогам-русистам разнообразить традиционные уроки литературы!

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М., Издательство ИКАР, 2009, 448 с.
2. Фурман Н.Г. Аспекты формирования языковой компетенции при обучении русскому языку у детей-билингвов // Вестник науки Сибири. 2014. № 1 (11). С. 177-181.

Киба О.А., kibaoleg@yahoo.com
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Барнаул

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСКУРСИВНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНЖЕНЕРОВ ИЗ СТРАН СНГ

Аннотация. *Статья посвящена базовым принципам организации дискурсивного материала при обучении профессиональному русскому языку. Данные принципы проиллюстрированы автором на примере аутентичных текстов.*

Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, а также всем специалистам, которых интересуют вопросы практического применения результатов дискурс-анализа в обучении языку специальности.

Ключевые слова. *Инженерный дискурс, русский язык как иностранный, аутентичный текст, дискурсивный образец, физический объект.*

Annotation. *The article is devoted to the core principles of discourse material organization in studying of Professional Russian. These principles are illustrated on the authentic text material.*

The article is addressed to teachers of Russian as foreign and those who are interested in practical application of the discourse analysis.

Key words. *Engineering discourse, Russian as foreign, authentic text, discourse model, physical object.*

XXI век − это эпоха информационного общества. В результате стремительного развития компьютерных технологий возни-

кают принципиально новые виды информации как в повседневной реальности, так и в сфере профессионального общения. Наш мир меняется на глазах, и то, что было невозможным в недалеком прошлом, теперь становится доступным и успешно функционирует в современной жизни.

Интернет дает каждому из нас практически неограниченные возможности в плане поиска информации и выбора каналов ее восприятия. Мы можем по-разному интерпретировать информацию, придавать ей новые формы, комментировать исходный текст и расширять смыслы, заложенные в нем. При этом объемы информации увеличиваются с каждым нашим действием и перед нами предстает необъятный «океан текстов».

С подобной ситуацией человек сталкивается постоянно как в своем обыденном опыте, так и в профессиональной сфере. Однако если в повседневной жизни ему помогает собственный жизненный опыт и средства массовой информации, то в сфере профессионального общения необходим особый «маяк», который будет указывать оптимальный путь познания.

Каждый год в Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова приезжают студенты-билингвы из стран СНГ. Они поступают на инженерные специальности и, входя в профессионально-образовательное пространство российского вуза, сталкиваются с вышеописанной проблемой. Те механизмы познания, которые основываются на повседневном опыте, не охватывают всю сферу профессионального общения. Потоки информации на русском языке, которые они получают в учебном процессе, должны быть упорядочены, но уже не по законам повседневного общения, а по иному (дискурсивному) принципу.

Специально для студентов-инженеров из стран СНГ на нашей кафедре разработано учебное пособие по профессиональному дискурсу. Оно позволяет войти в смысловое пространство письменных и аудиотекстов по выбранной специальности и дает необходимые ориентиры в процессе получения нового знания [1, с. 6]. Дискурсивная методика обучения русскому языку как иностранному на данный момент прошла трехгодичную апробацию в учебной аудитории. В настоящей статье мы представим базовые принципы, положенные в основу пособия и методики в целом.

1. Принцип элементарной сегментации материала

Когда мы встречаемся с аутентичным текстом, будь то статья или телепередача, он предстает перед нами во всей полноте смыслов и, что самое важное, в естественной нерасчлененности всех смыслов. Носитель языка (читатель или зритель), проникая в текст, самостоятельно проводит мыслительные операции и сегментирует текст. Это необходимое условие понимания целостного текста по выбранной специальности.

В случае с иностранным читателем ситуация совсем иная. Перед тем как приступить к чтению или просмотру, у него в голове уже должна быть матрица предзаданных смыслов. На начальном уровне постижения инженерного дискурса в качестве такой матрицы предстает физический объект, разложенный на элементарные признаки. В целом на «макроуровне» студент должен изучить 10 признаков: 1) количественная характеристика, 2) причинная характеристика, 3) пространственная характеристика, 4) характеристика по материалу, 5) характеристика по форме, 6) характеристика по цвету, вкусу и запаху, 7) характеристика по возникновению и существованию, 8) характеристика по назначению, 9) характеристика через действие, 10) сопоставительная характеристика. Каждый признак физического объекта имеет свое грамматическое оформление в русской грамматике, поэтому, усвоив дискурсивные образцы, студент сможет наложить их на реальный текст и вычленить ту или иную характеристику из общего массива письменной или звучащей информации.

Дискурсивный образец, таким образом, не только закрепляет в сознании определенный признак объекта, но и размечает смысловое пространство аутентичного текста, накладывая на него систему координат. Необходимо отметить, что в конкретном тексте могут быть выражены далеко не все признаки, а лишь самые важные в данной коммуникативной ситуации. Исходя из этого, на занятии на первый план выходит механизм поиска признака в исходном тексте. После того как все признаки найдены, учащийся в устной форме синтезирует полученную информацию и создает вторичную структуру, свободную от нерелевантной информации.

2. Принцип лавинообразного наращения материала

Как уже было сказано, первичный текст, с которым мы встречаемся в нашей повседневной жизни или профессии, не

разделен на признаки. Он предстает перед нами во всей полноте смыслов. С одной стороны, это достоинство, поскольку на примере такого информативно насыщенного текста можно научить мысленной сегментации, а с другой – «недостаток». Проблема здесь заключается в том, что сам первичный текст как бы обгоняет по содержанию накладываемую на него матрицу элементарных признаков. В результате мы сталкиваемся с дидактическим парадоксом: уже на первом занятии нам как будто необходимо описать объект по всем признакам, содержащимся в тексте в невыявленной форме, тогда как сами признаки равномерно распределены по всему пособию и учебному курсу и, следовательно, не могут быть предзаданы в самом начале.

Решить данную проблему позволяет принцип лавинообразного наращения материала, реализованный в нашем пособии. Только с его помощью мы можем логично следовать по всему курсу и не отставать от исходного текстового материала. Он заключается в том, что признаки объекта предъявляются на занятии не сразу, а постепенно, с учетом их частотности в первичном тексте. Сначала дается количественная характеристика объекта, затем причинный признак, затем пространственный и так далее по вышеописанной схеме. По нашим наблюдениям, это соответствует реальной ситуации в современном инженерном дискурсе России и стран СНГ. Тексты, введенные нами в научно-методический оборот, достаточно равномерно распределяются по этапам освоения дискурса. В каждом последующем тексте есть «старый» (уже изученный) и «новый» (изучаемый в данный момент) признак. Последовательность предъявления признаков, таким образом, имеет важнейшее значение в процессе постижения профессионального дискурса.

Таким образом, в каждой следующей теме учащийся находит уже не один, а два (три, четыре и т. д.) признака. К концу курса в его арсенале оказываются все дискурсивные образцы, и он может проанализировать текст во всей его смысловой палитре.

3. Принцип предметной закрепленности

Современный мир многообразен: с каждым десятилетием появляется все больше новых профессий и, следовательно, профессиональных смыслов. Все смыслы и тексты, в которых они

содержатся, традиционно распределяют по типам дискурса: гуманитарному, инженерному, естественнонаучному и др.

Когда мы обращаемся к конкретному дискурсу, возникает проблема: на чем сосредоточить внимание учащегося и как организовать процесс познания нового. В этом случае возможны два пути. Традиционный путь освоения дискурса можно условно назвать «специальность на языке». Он имеет одно неоспоримое преимущество: в процессе освоения материала предметная закрепленность является максимальной, т.е. учащийся сосредоточивает свое внимания на конкретном предмете учебной программы (например, на электротехнике) [2] и вокруг этого предмета «вращается» весь языковой (лексический и грамматический) материал. Слова и грамматические конструкции в данном случае выбираются «под предмет». В результате учащийся наиболее полно и подробно осваивает материал. Данный подход успешно реализован в отечественной методике РКИ и воплощен в учебных пособиях.

При всех очевидных преимуществах традиционный подход не позволяет выйти на уровень целостного осмысления современной инженерии, поскольку сосредоточен на ее фрагментах. В этой ситуации более продуктивным является другой подход, который можно назвать не «специальность на языке», а «язык специальности». Предметная закрепленность здесь как бы вывернута наизнанку: в центре внимания находится не учебная дисциплина, а современные технологии (био-, нано-, экотехнологии, компьютерно-информационные технологии, альтернативная энергетика и др.) и элементарные признаки объекта. Следовательно, тексты и дисциплины группируются относительно этих технологий и признаков, иллюстрируя их. Важно отметить, что данный подход является универсальным, поскольку он позволяет увидеть общее в частных проявлениях.

4. Принцип национальной ориентации

Основной целевой аудиторией нашего пособия являются студенты из стран СНГ (главным образом − таджики, узбеки и туркмены), поскольку именно эти государства заинтересованы в получении своими гражданами высшего образования в России. Исходя из этого, на первый план выходит принцип национальной ориентации дискурсивного материала.

Он проявляет себя в том, что в каждой теме примерно в равном соотношении даются письменные и аудиотексты о достижениях современной инженерии в России и странах СНГ. Это позволяет сформировать необходимый страноведческий кругозор у иностранного студента. В нашей практике нередко возникали ситуации, когда студенты впервые узнавали о каком-либо объекте в их родной стране и тем самым расширяли свой профессиональный опыт.

В качестве заключения отметим еще одну важную, на наш взгляд, особенность дискурсивной методики − ее подвижность и гибкость. Матрица элементарных признаков лишь в целом (на «макроуровне») задает рамки описания физического объекта. Внутри каждого признака возможны дополнения и более тонкие смысловые нюансировки, что в полной мере соответствует нашему современному миру с его многогранностью и техническим прогрессом.

Список литературы

1. Киба О.А. Русский язык как иностранный: инженерный дискурс. Формативный уровень. Ч. 1: Физический объект и его признаки : учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ. − Барнаул: Изд-во АлтГТУ им. И.И. Ползунова, 2016. − 117 с.

2. Курикова Н.В. и др. Русский язык как иностранный: язык электротехники : учебное пособие. − Томск: Изд-во ТПУ, 2010. – 126 с.

Кудилова А.А., nastya.kudilova@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Ястребова Л.А.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *В статье проведён обзор существующих методик выявления дизорфографии, представлен их сопоставительный анализ в ретроспективном аспекте. Даётся краткая ха-*

рактеристика содержания авторских методик и соответствие определённым методологическим принципам.

Ключевые слова. *Дизорфография, причины дизорфографии, симптоматика дизорфографии, орфографические ошибки.*

Annotation. *The article reviews the existing methods for detecting dysorphorphography, presents a comparative analysis in a retrospective aspect. A brief description of the contents of author's methodologies and compliance with certain methodological principles.*

Keywords. *Dysorphography, the causes of dysorphography, the symptoms of dysorphography, spelling errors.*

В последнее десятилетие учителя и логопеды отмечают увеличение числашкольников, письмо которых характеризуется наличием разнообразных орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер. Многие младшие школьники не способны усвоить орфографические правила и применить их на практике, то есть не готовы к овладению орфографически правильным письмом. Поэтому в научной литературе все чаще встречается термин «дизорфография».

Комплексное обследование школьников, страдающих дизорфографией, показало, что возникновение данного вида расстройства письма обусловлено воздействием неблагоприятных этиологических факторов, вызывающих дизонтогенез раннего психомоторного и/или речевого развития детей. Клиническое обследование учащихся с дизорфографией свидетельствует о наличии у большинства из них признаков нарушения нейробиологических и функциональных закономерностей развития мозговой организации психической деятельности.

Разработке и апробации методов выявления дизорфографии посвященытруды известных отечественных исследователей: Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой (2006), О.И. Азовой(2006), О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой (2013), О.В. Елецкой (2014).

Одними из первых методике выявления дизорфографии посвятили свои исследования в 1999 году Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова. Титульным разделом представленной методики является речевая карта, которая заполняется при логопедическом обследовании каждого школьника. Речевой материал может меняться учителем или логопедом согласно программным требованиям. Результаты, полученные в ходе обследования со-

гласно указанной методике, позволяют осуществить грамотный отбор содержания и организовать коррекционную работу более эффективно и целенаправленно.

По степени выраженности авторами выделяется 3 вида дизорфографии: тяжелая (низкий уровень выполнения заданий и уровень ниже среднего), средняя (в основном, большинство заданий выполняются на среднем уровне). При легкой степени дизорфографии ученики выполняют более половины упражнений на уровне выше среднего и лишь отдельные – на среднем и высоком уровнях.

В представленной методике используются приёмы, описанные в работах Д.Н. Богоявленского, Р.И. Лалаевой, Л.Ф. Спировой и др. Она включает в себя следующие разделы:

1. Исследование письменной речи учащихся.
2. Исследование состояния орфографических умений и навыков в письме.
3. Исследование состояния орфографических знаний, умений и навыков.
4. Исследование сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи.
5. Исследование ударения в слогах и словах.
6. Исследование языкового анализа, синтеза, представлений.
7. Исследование лексики.
8. Различение существительных, глаголов и прилагательных.
9. Исследование словоизменения.
10. Исследование словообразования.
11. Исследование усвоения грамматического значения слова и его связи с формальными признаками.
12. Определение родственных слов и морфологический анализ слов.
13. Исследование понимания и воспроизведения текста.
14. Состояние зрительно-пространственных функций.
15. Исследование зрительной и речеслуховой памяти.

Позже И.В. Прищепова (2006) переработала и дополнила данную методику следующими разделами [2]:

I. Исследование моторных функций.

II. Исследование состояния зрительной функции.

III. Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

IV. Состояние экспрессивной речи. Исследование динамической стороны речи.

V. Состояние звукопроизношения.

VI. Исследование состояния письменной речи. Исследование орфографических знаний, умений и навыков.

Методика, разработанная О.И. Азовой, составлена с учётом требований «Программы средней общеобразовательной школы, начальные классы (1-4 классы одиннадцатилетней школы)». Это позволило автору отобрать необходимый диагностический материал и апробироватьметодику с учётом возрастных возможностей школьников.

Методика выявления дизорфографии О.И. Азовой включает следующие разделы:

1. Исследование состояния импрессивной речи.

2. Исследование состояния экспрессивной речи.

Несколько позже к разработке методики выявления дизорфографии у младших школьников приступили О.Б. Иншакова и А.А. Назарова (2014). Представленная методика предполагает использование специально подобранных материалов, которые отобраны с учётом увеличения количества согласных и гласных букв, количества слов различной длины и сложности, количества встречающихся в слове кластеров. Все материалы контрольных письменных заданий рекомендованы для использования Министерством образования и науки РФ [4].

Методика О.Б. Иншаковой и А.А. Назаровой содержит контрольные тесты, необходимые для проведения с учащимся во второй половине первого года обучения, когда детьми уже изучается правописание традиционных сочетаний: ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ; написание имен собственных; правила переноса; правописание некоторых словарных слов.

О.В. Елецкая (2014) также разработала и апробировала методику выявления детей с дизорфографией. Данная методика позволяет определить причины дизорфографии,структуру дефекта, оценить индивидуально-типологические особенности учащихся с различными вариантами дизорфографии [5].

Таким образом, существует достаточное количество методик выявления дизорфографии у младших школьников, позволяющих выявить у детей симптоматику и механизмы данного рас-

стройства письменной речи, а так же позволяют организовать коррекционную работу более эффективно и целенаправленно.

Список литературы

1. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб: СПб ГУПМ, 1999. – 36 с.
2. Прищепова И.В.Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО, 2006. – 240 с.
3. Обследование младших школьников с дизорфографией: Учебно-метод. пособие. Ч. 1 /Авт.-сост. О.И. Азова /Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 53 с.
4. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В.Секачев, 2014. – 72 с.
5. Елецкая О.В. Методика диагностики дизорфографии у школьников. Учебно-методическое пособие, 2014. – 208 с.

Лахмоткина В.И., valentinaf63@bk.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. *В статье рассматриваются вопросы совершенствования речи педагога, в частности, голоса как компонента техники речи. Изложены современные представления о способах постановки голоса и приемах работы над техникой речи в целом, даны рекомендации по профилактике профессиональных расстройств голоса.*

Ключевые слова. *Культура речевой деятельности, техника речи, постановка голоса, профессиональные нарушения голоса, дыхание, осанка, дикция, орфоэпия, навыки голосоведения, технологии формирования правильной голосоподачи, профилактика голосовых расстройств.*

Annotation. *This article discusses the etiology of disorders of voice function in persons golosorechevyh professions, in particular , teachers. Modern views on ways and methods of voice work on the*

technique of speech, are recommendations for the prevention of professional voice disorders.

Keywords. *Culture of speech activity, speech technology , posing bare - sa , professional voice disorders, breathing, posture, diction, orthoepy skills th - losovedeniya technology golosopodachi correct formation , prevention of new voice disorders.*

Одной из актуальных проблем современного образовательного пространства является формирование коммуникативной культуры личности, в частности, речевой культуры. И.А. Зарецкая, А.М. Бруссер, М.П. Оссовская отмечают, что независимо от профессиональной направленности культура речи становится не только значимым показателем компетентности специалиста, но и определяет уровень развития личности. Авторы справедливо утверждают, что в современных социально-экономических условиях значительно расширился круг специалистов, для которых культура речевой деятельности профессионально необходима. Предоставленная свобода выбора своего жизненного и профессионального пути, условия конкуренции на рынке труда повышают значимость собственной активности личности. При этом готовность сделать первые шаги на пути к профессиональной карьере во многом зависят от четкости, логичности выражения мыслей и правильности речи. Соблюдение норм языка, четкая дикция, богатство модуляции голоса, образность и эмоциональное своеобразие речи становятся условиями продуктивной коммуникативной деятельности человека. Овладение богатством родного языка, специфическими для конкретной профессии видами коммуникации, деловым этикетом, то есть основами речевой культуры, необходимы для достижения профессионального мастерства и карьерного роста специалиста [3, с. 3].

Состояние речевой деятельности особую роль имеет для педагога. Педагогическое мастерство складывается из множества компонентов, среди которых весьма существенное место занимают культура и техника речи учителя. Как отмечает А.И. Савостьянов [6, с. 19], грамотная, логичная, лексически и интонационно богатая, живая и образная речь педагога позволяет успешно решать многие учебно-воспитательные задачи. Культура речи педагога – понятие емкое и многогранное. Использование в конкретном акте общения специально отобран-

ных элементов языка и является по сути дела речевой деятельностью. Точность и правильность отбора языковых средств зависит от эрудиции говорящего, его умения осознанно выбирать и применять элементы языка, необходимые для оформления той или иной мысли.

Культура речи будущего педагога неотделима от отработанной техники речи, под которой подразумевается, по мнению А.И. Савостьянова, система технологических приемов дыхания, голосообразования, дикции, навыков произношения, доведенных до степени автоматизма. Особую роль приобретает хорошая техника речи для педагога специального образования, в частности, учителя-логопеда. Хороший голос, четкая дикция, правильное литературное произношение, умение точно, образно, эмоционально выразить мысль являются основным условием профессионального успеха и роста будущего специалиста в области коррекции речевых расстройств. С возрастанием требований к профессиональной подготовке учителя вопросы овладения техникой речи, улучшения ее профессиональных качеств приобретают особое значение.

Одной из составляющих техники речи является голосовая функция. Состояние голоса, его сила, чистота оказывают существенное влияние на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи. Говоря о значении голоса в процессе общения, следует подчеркнуть его роль в передаче информации, которая определяет смысловую и эмоциональную стороны высказываний, отражает сложные оттенки работы сознания и участвует в его формировании. Правильно интонированная речь является не только средством ее выразительности, но и средством передачи подтекста, уточнения смысла и т.п., то есть служит необходимым средством коммуникации. Голосовой феномен лежит в глубинной основе сложного развития человеческой речи. Чистый, звонкий, сильный, достаточно подвижный голос имеет для устной речи такое же значение, как и правильное произношение звуков в словах, грамматически верное построение предложений или точное использование лексических средств.

Голос педагога, как справедливо отмечают Е.В. Лаврова, И.А. Михалевская [4, с. 38], должен соответствовать определен-

ным требованиям, основными из которых являются: выносливость, мелодичность, широкий тоновый и динамический диапазон, соответствующая полу и возрасту высота голоса и благозвучность тембра. Исследователи отмечают значение высокой чувствительности голосового аппарата к воздействию несовершенной речевой техники на частоту заболеваний голосового аппарата. При неумелом использовании аппарата фонации, пренебрежении основными требованиями гигиены голос становится слабым, изменяется тембр, сужается диапазон, могут появиться затруднения дыхания, неприятные ощущения в глотке и гортани. Расстройства голосовой функции, по мнению этих исследователей, не только затрудняют выполнение профессиональных обязанностей, но в ряде случаев могут повлечь за собой нетрудоспособность и оказаться психотравмирующими, способствующими возникновению невротических реакций на свою голосовую недостаточность. В связи с этим остается актуальной проблема охраны и постановки голоса лицам голосоречевых профессий.

Наиболее распространены и многообразны, как отмечает Е.В. Лаврова [5, с. 56], функциональные нарушения голоса. Они не сопровождаются воспалительными или какими-либо анатомическими изменениями гортани. Встречающиеся в практике утверждения о более легком восстановлении функциональных нарушений по сравнению с органическими весьма спорны, так как первые представляют для специалистов значительные трудности в связи со сложностью их этиологии и патогенеза. Причины функциональной патологии могут быть самые разнообразные: голосовое переутомление, плохая постановка голоса, влияние психических факторов. Иногда несколько из перечисленных причин могут выступать в совокупности и определение «пускового» момента затруднительно. Особое место среди функциональных расстройств голоса занимает фонастения. Данное нарушение имеет профессиональный характер и развивается у лиц голосоречевых профессий, кому в силу служебной необходимости приходится постоянно напрягать свой голос – педагогов, артистов, сотрудников командного состава армии, рабочих шумных цехов и т.д.

Основной причиной фонастении профессионального характера является повышенная голосовая нагрузка на фоне различ-

ных инфекционных заболеваний верхних дыхательных путей и эмоциональных перегрузок, а также большая голосовая нагрузка при отсутствии постановки голоса. Проявляется фонастения в нарушении координации дыхания и фонации, невозможности владеть своим голосом – усиливать и ослаблять звучание, осиплости, отсутствии звучности (острые формы могут сопровождаться афонией, то есть полным отсутствием голоса), а также в наличии целого ряда неприятных и болезненных субъективных ощущений: першении, жжении, ощущении «комка» в горле, потребности откашляться.

Длительно протекающие функциональные изменения могут постепенно вызывать псевдоорганические наслоения, так называемые профессиональные ларингиты, проявляющиеся в виде гиперемии (покраснения) слизистой оболочки гортани, отечности и утолщения голосовых складок. Среди жалоб педагогов на первый план выступает быстрая утомляемость голоса, падение его силы, ощущение зуда и щекотания в гортани, а иногда и детонация – дрожание голоса. Все эти ощущения могут проявляться даже при самой обычной голосовой нагрузке. При большой продолжительности заболевания наблюдается несмыкание голосовых складок в виде узкой овальной щели по всей их длине. Иногда отмечается некоторое снижение тонуса мышц, смыкающих голосовые складки, что ведет к нарушению действия их антагонистов и к расстройству функции гортани в целом.

Лица, страдающие такими расстройствами, обращаются, как правило, за помощью к врачу-фониатру, получают медикаментозную терапию, в то время как одним из эффективных способов восстановления голосовой функции при данном нарушении и превентивной мерой по предупреждению голосовой недостаточности является постановка речевого голоса и соблюдение его гигиены. Ответственность за формирование и развитие полноценного голоса у детей и взрослых в силу профессиональной компетентности в первую очередь несут учителя-логопеды.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО и образовательной программой (ОП) по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» с присвоением квалификации – бакалавр специального (дефектологического) об-

разования на втором курсе в третьем семестре со студентами социально-психологического факультета АГПУ проводится факультатив «Техника речи в профессиональной деятельности логопеда». В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, программа «Логопедия» отмечается, что в результате освоения названной дисциплины у обучающегося должны быть сформированы определенные общие и профессиональные компетенции. Выпускник должен обладать способностью к письменной и устной коммуникации на государственном языке; владеть одним из иностранных языков в рамках профессионального общения, готовностью к использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии, готовностью к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности, к лингвистическому анализу. Основной целью дисциплины «Техника речи в профессиональной деятельности логопеда» является совершенствование навыков владения свободным голосом на основе грудобрюшного дыхания, воспитание лучших качеств речевого голоса: силы, полетности, легкости, гибкости, красоты тембровой окраски; формирование профессиональных качеств речи будущих дефектологов – четкую артикуляцию, ясную дикцию, умение логично, образно, эмоционально выражать свои мысли. Выпускники-логопеды должны профессионально владеть навыками формирования правильной осанки, орфоэпическими нормами русского литературного языка, основами анализа художественного текста и стихотворного произведения.

Основными задачами дисциплины являются изучение следующих разделов техники речи, имеющих тесные взаимные связи, - дыхание, дикция, голос, орфоэпия, а также овладение навыками выразительного чтения. Как справедливо отмечают Е.В. Лаврова, И.А. Михалевская [4, с. 67], несмотря на то, что голос каждого человека индивидуален и неповторим, систематические и целенаправленные тренировки нервно-мышечного аппарата гортани, последовательное овладение техникой, логикой, культурой речи позволяют улучшить акустические свойства голоса и приспособиться к повышенной голосовой нагрузке. Практические занятия по постановке речевого голоса обяза-

тельно включают изучение научно-теоретических основ голосообразования и выполнение студентами под руководством педагога и самостоятельно упражнений, направленных на нормализацию мышечного тонуса, выработку осанки, коррекцию дыхания, формирование навыков голосоведения и т.д. Прежде чем начать занятия, нужно обязательно проверить осанку и свободу мышц.

Под хорошей осанкой понимают правильное положение тела в покое и движении. Полноценное здоровье и воспитание навыков правильного дыхания возможны только при сохранении осанки, когда голова держится прямо, плечи слегка опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, низ живота подтянут. В такой позе следует держаться непринужденно, свободно, без напряжения. Хорошая осанка не только делает фигуру стройной, а походку легкой и красивой, но также влияет на процесс голосообразования. Нарушение осанки почти всегда ведет к нарушению процесса дыхания. Как отмечают А.И. Бруссер, М.П. Оссовская [1], правильная осанка создает благоприятные условия для работы органов дыхания. Очень часто преподавателю приходится встречаться с недостатками дыхания, зависящими от дефектов осанки. Во время занятий необходимо своевременно выявить недостатки и постоянно следить за осанкой. В процессе закрепления правильной осанки развиваются мышцы, участвующие в дыхательном процессе. Необходимо помнить, что голос человека с неправильной осанкой быстро устает, появляются профессиональные заболевания. Все это отражается на общем самочувствии, поэтому можно утверждать, что воспитание правильной осанки является одним из элементов правильного дыхания и звучания голоса.

Тренировку дыхания, речевого голоса, дикции полезно предварять самомассажем. Множество нервных окончаний, участвующих в процессе голосообразования, находится непосредственно в области лица (лба, носа, щек, языка, твердого неба, десен). Массируя мышцы, мы «разогреваем» их, предупреждаем мышечные зажимы, мешающие работе, способствуем вольному, свободному течению звука. С целью снятия излишнего напряжения мышц рук, ног, шейно-плечевого отдела, позвоночника необходимо попеременно расслаблять и напрягать разные груп-

пы мышц, что обеспечит подготовку тела к дальнейшим упражнениям по формированию косто-абдоминального типа дыхания, являющегося наиболее оптимальным при постановке голоса. При воспитании навыков правильного дыхания следует формировать полное смешанное дыхание, состоящее из элементов как грудного, так и брюшного типа. Особое значение при постановке полного дыхания уделяется работе мышц брюшного пресса. Организованная их работа при вдохе и выдохе предупреждает перебор воздуха и обеспечивает прочную опору и плавность выдоха.

В своей практической деятельности педагог должен стремиться к достижению такого совершенствования дыхания, которое бы выявляло в речевом голосе его лучшие качества, было ритмичным, способствовало четкому произнесению звуков, слов и фраз, не вызывало одышки во время движения, не вело к перегрузке легких воздухом и положительно влияло на голосообразование, объединяло работу всей дыхательной мускулатуры, освобождало дыхательный аппарат от лишних напряжений, способствовало профилактике голосовых расстройств. С этой целью нами используются известные в литературе статические и динамические упражнения, а также видеокурс «Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой» [2]. Помимо коррекции физиологического и фонационного дыхания проводится тренировка артикуляционного аппарата, что снимает мышечные зажимы, регулирует свободное положение гортани. Применяемые нами «Аудиовидео уроки по технике речи» [1] существенно повышают качество проводимых занятий. Перед тем, как начать выполнение упражнений над улучшением акустических характеристик голоса, педагог должен убедиться в отсутствии у студентов органических недостатков в строении резонаторных полостей, требующих медицинского вмешательства, определить особенности звучания голоса у каждого студента. В своей работе мы опираемся на программу специальных занятий, предложенную Е.В. Лавровой и И.А. Михалевской [4, с. 65]. По мнению авторов, постановка речевого голоса подразумевает совершенствование природных голосовых возможностей. В основе тренинга лежит фонетический метод, который позволяет найти оптимальное направление звука для более продуктивной фонации.

Важно достичь такого способа подачи голоса, при котором при малых затратах энергии голосовых складок был хороший акустический эффект. Работа по развитию голосовой функции включает следующие направления: определение рабочего диапазона голоса, правильное использование резонаторных полостей, развитие тонового диапазона. Голосовые упражнения отрабатываются на мягкой атаке, которая обеспечивает плавное начало звука, его наилучший тембр, а также интонационную точность. В комплекс фонопедических упражнений (фонопедия – комплекс педагогического воздействия, направленного на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани специальными упражнениями, коррекцию дыхания и личности обучающегося) входят специальные приемы, предназначенные для «вызывания» голоса и разнообразные упражнения для закрепления полученных навыков, а также для отработки наиболее оптимальных способов взаимодействия дыхательного, голосового и артикуляторного аппаратов. При функциональных нарушениях голоса и при его постановке необходимо кратко произносить звук «м» («мычание»), постепенно длительность звучания удлиняется, после чего следует переходить к произнесению сонорных «м» и «н» в сочетании с гласными «у», «о», «а», «э», «и» в указанной последовательности.

Следует помнить, что навыки правильного голосоведения могут вырабатываться в процессе многократных, целенаправленных тренировок, а при их отсутствии утрачиваются. В связи с этим авторы программы [4, с. 87] рекомендуют обучающимся ежедневные голосовые тренировки. Закрепление правильного звучания проводится при произнесении отдельных слов, пословиц, чистоговорок, скороговорок, стихотворных текстов и произведений различных жанров. Для успешного овладения техникой речи недостаточны большие знания и опыт педагога, необходима прежде всего большая самоотдача со стороны студента – желание заниматься, наличие соответствующих знаний, внимательное отношение не только к указаниям педагога, но и к работе собственного организма. У студента, как указывает А.И. Савостьянов [6, с. 36], должны быть сформированы умения слушать и слышать себя, улавливать различия в звучании своего голоса, контролировать и фиксировать свои мышечные ощуще-

ния. Будущий педагог должен обладать способностью к пристальному самоконтролю, к самостоятельной тренировке. В условиях самостоятельной тренировки студент должен не только закрепить навыки выполнения каждого упражнения, но и прежде всего без помощи педагога понять и усвоить их, научиться разбираться в том, что правильно, а что нет.

Трудность самостоятельной тренировки состоит в том, что занимающийся должен сам для себя определить необходимость тех или иных упражнений, исходя из полученных заданий, уровня собственной подготовленности, своих потребностей, трудностей, с которыми ему приходится сталкиваться в процессе ежедневной работы и своего состояния здоровья. Важно помнить о соблюдении дозировки дыхательных, голосовых упражнений. Основными признаками верной дозировки являются свобода и легкость, с которыми выполняется упражнение, отсутствие головокружения, состояние бодрости после окончания комплекса упражнений. Не следует сразу же возобновлять обычный комплекс упражнений после перенесенного острого респираторного заболевания, к нему надо вернуться постепенно.

Залог успешной постановки голоса состоит в соблюдении принципов постепенности, последовательности в освоении упражнений и строгой систематичности. Практика показывает, что в условиях самостоятельной тренировки очень важно воспитать в себе органическую потребность в ежедневных упражнениях, направленных на развитие речевого дыхания, голоса, дикции и т. д. Заниматься необходимо не менее двух раз в день: утром (дыхательные и голосовые упражнения включаются в комплекс ежедневной оздоровительной гимнастики) и днем по 10-15 минут, увеличивая продолжительность тренировочной работы по мере усвоения упражнений до 30 минут. Заниматься следует на свежем воздухе или в хорошо проветриваемом помещении. В арсенале преподавателей и студентов имеется много всевозможных пособий, в которых предлагаются современные технологии формирования полноценного голоса и интонационной стороны речи, являющихся составляющими техники речи.

Итоговой формой отчетности после проведения факультатива является зачет. Студенты должны продемонстрировать не только знания в области научно-теоретических основ постанов-

ки голоса, но и собственные результаты по улучшению техники своей речи, расширенные функциональные возможности своего голосового аппарата, а также готовность к овладению системой развития и восстановления голоса у детей и взрослых, творческому ее использованию в своей дальнейшей работе. Несомненно, упорный труд педагога по совершенствованию своего речевого мастерства продолжается всю жизнь. В этом состоит залог его духовного, профессионального и творческого роста.

Список литературы

1. Бруссер А.М., Оссовская М.П. Аудиовидео уроки по технике речи. Часть 1. - М.: «ИПЦ Маска», 2007. – 50 с.
2. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Видеокурс. – Издательство «Метафора», 2006.
3. Зарецкая И.И. Устная речь в деловом общении: практикум / И.И. Зарецкая, А.М. Бруссер, М.П. Оссовская. – М.: Дрофа, 2009. – 221 с.
4. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств / Сборник научных трудов. II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». - МГраница, 2009. - с. 87-93.
5. Лаврова Е.В. Основы фонопедии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: В. Секачев, 2014. – 182 с.
6. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 144 с.

Михеева Т.Б., mitata.m@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону
Давер М.В., mvdda@yandex.ru
Институт филологических и межкультурных исследований, г. Кишинев, Республика Молдова

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БИЛИНГВА КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА

Аннотация. *В статье анализируются понятия «билингвизм», «языковая личность», «многоязычие». Рассматриваются*

условия и влияние двуязычия на формирование и развитие языковой личности билингва при обучении языкам.

Ключевые слова. *Билингвизм, языковая личность, условные заимствования, личностные характеристики, интеркультурный диалог.*

Abstract. *The article analyzes the concept of "bilingualism", "language personality" and "multilingualism". The conditions and the impact of bilingualism on formation and development of linguistic identity of bilinguals when learning languages are examined.*

Keywords. *Bilingualism, language personality, relative borrowing, personal characteristics, intercultural dialogue.*

Билингвизм следует рассматривать как частный случай полилингвизма (мультилингвизма) – многоязычия. Многоязычным человеком – мультилингвом – называют любого, кто способен к общению на более, чем одном языке. И не важно, это – активное говорение или пассивное восприятие языка, связанное со спецификой коммуникативных потребностей. В более узком смысле термины «двуязычный» или «многоязычный» используются для описания любой ситуации, где используются два или более языка. Необходимо отметить, что значимым явлением в развитии языковой личности выше уровня монолингва является именно формирование языковой личности билингва, поскольку в ходе этого процесса происходит преодоление моноязычной и монокультурной картин мира. Последующее изучение языков предоставляет лишь новые возможности для совершенствования поликультурной языковой личности. Именно поэтому мы полагаем актуальным использование термина «языковая личность билингва» по отношению к субъектам, владеющим несколькими языками.

Состояние русского языка в бывших республиках СССР неоднократно исследовалось с точки зрения функционирования языков. Анализ коммуникации в подобном многоязычном сообществе позволил белорусским ученым [1] прийти к выводу о возникновении в нем на определенном этапе так называемого бинома языковой среды. Подобная тенденция существования наряду с национально-культурной языковой средой и русскоязычной среды наблюдается в том случае, если в течение целого ряда лет русский язык функционировал как средство межнацио-

нального общения и в силу различных причин не был эффективно замещен в этой функции языком титульной нации. Явление бинома языковой среды наблюдается и в ряде многоязычных российских регионов.

Очевидно, что в зеркале языка отражаются лингвокультурные контакты между представителями различных этносов, проживающих на одной территории в течение длительного исторического периода, и это неизбежно приводит к сложному комплексу разного рода взаимодействий и взаимовлияний. Как правило, этот процесс проявляется не только внешне – в виде заимствования вербальных единиц, - но и внутренне [5]. При этом культурные преобразования весьма показательны в плане развития характеристик языковой личности в условиях билингвизма и плотной межкультурной коммуникации. Но эти преобразования не всегда симметричны и большей частью оцениваются отрицательно носителями обоих контактирующих на данной территории языков. Подобные контактные зоны являются особой средой, где происходят лингвокультурные сближения, в атмосфере которого осуществляется принятие и восприятие заимствований. Однако чаще всего подобные явления происходят бессознательно и не всегда желательны для охваченного ими языкового субъекта.

В зонах естественных языковых контактов двуязычное, а порой и моноязычное общение характеризуется целым рядом специфических языковых феноменов, в первую очередь, высокой частотностью использования различных коммуникативных стратегий. Непонимание собеседника в большинстве случаев вызывает переход на другой язык. Смена кода часто выступает как коммуникативная стратегия компенсации. Обычно в иноязычную речь вставляются слова родного языка, однако достаточно часто в общении представителей титульной нации на родном языке в функции компенсационных стратегий выступают русские слова, в речи появляются так называемые вкрапления, не освоенные языком-реципиентом и которые квалифицируются как условные заимствования. Одна из причин замены своих слов чужими, то есть слов родного языка заимствованными, которая важна для понимания и описания речевой практики билингвов, - это утрата ими ощущения, что слова русского языка – чужие.

В школах российских республик активно вводится двуязычное обучение, когда часть предметов изучается на языке титульной нации (чеченском, якутском, калмыцком и др.), что часто вызывает беспокойство родителей, поскольку многие русскоязычные дети стремятся в дальнейшем получить высшее образование в столичных российских вузах. В условиях билингвальной и бикультурной среды важнейшей задачей становится также продвижение идеи межкультурного общения людей разных национальностей на основе толерантности [2]. При этом на первый план выходит воспитание способности к интеркультурному диалогу, необходимому для развития языковой личности билингва. «В обществе этнического, культурного, религиозного многообразия актуальной проблемой является воспитание подрастающего поколения, свободного от предубеждений, расизма, дискриминации, ксенофобии, способного эффективно сотрудничать с представителями иных культур» [4, с. 173].

Билингвизм в образовательном пространстве России становится его характерной чертой, отражением полиэтничности государства и условием эффективности межкультурного общения.

Отметим, что «формирование языковой личности билингва определяется не только лингвистической компетенцией, формальным знанием второго/иностранного языка и комплексом стратегий общения. Необходимо также присутствие у языкового субъекта ряда значимых личностных характеристик, таких как толерантность, общительность, дружелюбие, стремление к межкультурному диалогу, уважение к другой культуре и других, которые относятся к интеллектуальному и прагматическому аспектам языковой личности» [3, с. 22].

Таким образом, следует подчеркнуть, что важнейшими факторами формирования языковой личности билингва в современных условиях становятся не только национальные лингвометодические традиции, но и социокультурные и социополитические условия ее формирования.

Список литературы

1. Вариченко Г.В. Русскоязычная среда Беларуси как обучающий фактор // Материалы XX Международной научно-методической конференции «Современное образование: содер-

жание, технологии, качество». Санкт-Петербург, 23 апреля 2014 г. в 2-х томах. Т.2 СПб, 2014. – С. 11.

2. Давер М.В. Михеева Т.Б. Развитие межкультурной компетенции стихийного билингва в процессе двуязычного обучения // Языки и культуры в современном мире: материалы XI Междунар. конф., г. Париж (Франция), 2-7 июня 2014 г. – М.: НОПриЛ, 2014. – С. 43-48.

3. Давер М.В. Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва. Saarbrucken (Germany): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 129 с.

4. Михеева Т.Б. Культура в контексте современного российского мультикультурного/поликультурного образования // Francopolyphonie: des langues aux langues-cultyures: nouveaux enjeux, nouvelles pratiques/ Publication annuelle Anuar, № 6. Кишинев, 2011. – С. 173-182.

5. Млечко Т.П. Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // Русский язык за рубежом. – 2012 – №1. – С. 58-64.

Мурадханлы Б.М.
Ленкоранский государственный университет
г. Ленкорань, Азербайджанская Республика

КРАТКАЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. *Статья посвящена сопоставительному анализу фразеологических единиц русского и азербайджанского языков. С точки зрения лексико-семантической, структурной и лексико-грамматической характеристик. На основе конкретных примеров рассматриваются и сопоставляются фразеологические обороты обоих языков разного типа, показываются общие и специфические черты, отмечаются сходство и различия их в структурном, лексико-семантическом и грамматическом значениях. В том числе предлагаются методические рекомендации*

по сопоставительному изучению русских фразеологических единиц в национальной аудитории.

Ключевые слова. *Фразеологическая единица, семантизация, структура, характеристика, грамматическое значение, сопоставление, лексическая единица, фразеологический оборот, сходство, различие, рекомендация.*

Abstract. *The article has been devoted to the comparative analysis of phraseological units in Russian and Azerbaijani language. In both language, phraseological units are analysed semantically, lexico-grammatically and structurally by concrete examples, the convenient and different features of them are noted by showing their common and specific characteristics. At the same time, methodical recommendationsare offered for learning phraseological units in national-auditorium.*

Key words. *Phraseological units, semantics, structure, characteristics, grammatical meaning, compare, lexical units, phraseological combination, convenience, differences, recommendation*

Без учета данных сопоставительного анализа фразеологической системы русского и азербайджанского языков трудно определить методические приемы, которые необходимо использовать для раскрытия значения фразеологических единиц в процессе их изучения. С этой целью мы попытаемся выявлять общие и специфические черты фразеологизмов в русском и азербайджанском языках. Если взять понятие или суждение, выраженное фразеологической единицей, то общим признаком будет являться ее значение, основанное на семантической целостности, выражающее результат мыслительного акта для всех людей, а специфической чертой – выражение фразеологической единицы языковыми средствами обоих языков.

Для выявления общих и специфических черт фразеологических единиц сопоставляемых языков, мы считаем целесообразным сравнительно-сопоставительный метод. Для этого надо учитывать следующие аспекты: а) установление критериев для различия фразеологических словосочетаний от свободного (выделение дифференциальных признаков) как в русском, так и в азербайджанском языках; б) выявление семантического, стилистического и лексического соответствия во фразеологических оборотах сопоставляемых языков; в) учет специфических осо-

бенностей русского и азербайджанского языков при образовании фразеологических единиц.

В процессе речи фразеологические и лексические единицы, как слова выполняют одинаковые функции, различаясь по своей структуре: слово состоит из одной лексемы, а фразеологический оборот в обоих языках из двух или более полнозначных слов. Фразеологическая единица может заменяться словом, обозначая одно понятие, или же свободными словосочетаниями, выражая аналитическое понятие. Например, *«бросать тень»* - омрачить, -(*dabanını qırmaq, ləkələmək*); «*раз-два и обчелся»* - слишком мало, (*iki cüt bir tək, çox az*); «*с пятого на десятое*» - беспорядочно (*adda – budda, qarmaqarışıq*); «*так себе*» - неважно, (*elə belə, özünəməxsus*) и т.д.

Любая лексическая и фразеологическая единица в обоих языках обладает грамматической характеристикой, т.е. относится к определенному грамматическому классу. Поэтому фразеологический материал следует рассматривать в семантико-грамматическом аспекте. Функционируя в речи, лексические единицы относятся к определенным частям речи, выражая цельное понятие, фразеологические единицы подобно словам, также соотносятся с определенными частями речи. При соотнесении фразеологических единиц с той или иной частью речи играет роль не внешняя форма, а семантика фразеологического оборота, которая обладает целостностью, компоненты же фразеологической единицы подобно морфемам, составляют лишь структуру словосочетания, порывая связь со своими настоящими грамматическими значениями. Например, «*гусь лапчатый*» - плут, существительное - *(aləmin bici*); «*еле-еле душа в теле*» - чуть жив, - категория состояния – “*zorla ayaq üstə durmaq*”, «так как» - союз- (*ona görə ki*).

Н.М. Шанский выделяет семь категорий, выделяя модальные, служебные и союзные в отдельные категории, он оставляет за рамками фразеологии фразеологические обороты, соотносительные с категорией состояния.

Для сопоставления фразеологического материала русского и азербайджанского языков Г.Г. Бахшиевым выделены семь разделов и один подтип фразеологических единиц: а) именные, б) глагольные, в) наречные, г) статуальные/соотносительно с кате-

горией состояния, е) адъективные, ж) междометные, з) служебные и модальные и подтип компаративные – сравнительные, устойчивые обороты.

Фразеологические выражения могут быть и номинативного характера (*трудовые успехи, высшее учебное заведение* и др.).

Фразеологию в широком смысле признает В.Н. Теля. К составу фразеологии она относит различного рода штампы, клише, формулы речевого обихода, крылатые слова, пословицы, поговорки, одним словом, все устойчивые словосочетания, которые не создается говорящими, а извлекаются из памяти в готовом виде.

В азербайджанском языкознании впервые М. Гусейнзаде в своей книге «Современный азербайджанский язык» выделил особый раздел для фразеологии. Ряд ученых, занимающихся вопросами фразеологии национальных языков, среди которых А.А .Оруджов, Г.К. Ахундов, М.И. Адилов, А. Гурбанов, А. Дамирчизаде, С. Джафаров и другие, признаёт фразеологию в широком смысле слова, причем в их интерпретациях отражены специфические черты фразеологии национальных языков. Новый принцип выделения фразеологической единицы выдвинут в работе М.Т. Тагиева, который, исследуя фразеологию по методу окружения, пришел к выводу о том, что фразеологистов должно интересовать внутрифразеологическая связь, а не отношение фразеологической единицы к другим единицам языка. Такой подход к формам создает условие отнести их к самостоятельным структурным единицам. Не отдельные компоненты фразеологизма, а весь оборот, благодаря всему целостному значению, вступает во внешнюю связь с другими единицами языка. Только при таком изучении фразеологизмы раскрываются как самостоятельная языковая единица, которые могут быть изучены в полной мере как языковая единица, и единственным способом определения объекта фразеологии и установления ее границы может быть исследование фразеологических единиц по окружению.

По вопросу об объеме фразеологии как лингвистической дисциплины единого мнения не достигнуто. Что касается объекта фразеологии, то здесь пока нет единого критерия для определения всех видов фразеологических единиц. Каждая группа фра-

зеологических оборотов имеет собственный признак: устойчивость, смысловая, слитность, целостность структуры, идиоматичность, наличие не менее двух ударных слов. Нам кажется, что при определении фразеологии с лексико-грамматическими целями можно согласиться с исследователями, признающими фразеологию в узком смысле слова, так как для разноструктурных, не вместимых в одну категорию устойчивых словосочетаний, невозможно найти какой-нибудь универсальный подход.

Кроме того, в дифференсации фразеологического материала резко смешиваются единицы языка и речи. Если собственно фразеологические обороты типа «*бить баклуши*», *«попасть впросак*», «*одного поля ягоды*» и др. являются единицами языка, то пословицы и поговорки таковыми не являются. В этом отношении заслуживает внимания высказывание М.Т. Тагиева о том, что в литературных и фольклорных источниках, в сборниках пословиц и поговорок должны быть собраны сочетания, которые не являются единицами языка, которые обладают признаками пословиц и поговорок как единицы данного жанра устного народного творчества. С другой стороны, в лексикографических источниках (в особенности фразеологических словарях) следует собрать только языковые единицы и отказаться от включения в них пословично-поговорочной конструкции.

Если учитывать, что фразеологическая единица в сопоставляемых языках, подобная лексической, обозначает одно понятие, то мы придём к сужению границ фразеологии и тем самым решению вопроса о ее объекте. В этом случае семантизация фразеологических единиц может осуществляться посредством перевода на родной язык обучающихся.

Большое количество фразеологических единиц ввиду идиоматичности и национальной самобытности не переводятся на другие языки. Хотя с академической точки зрения, действительно необходимо разграничение фразеологии, уточнение ее объекта и определение ее места в области языкознания, но практически, т.е. с точки зрения изучения, целесообразно признать объектом фразеологии все устойчивые словосочетания.

Сравнительные устойчивые обороты в русском и азербайджанском языках имеют ярко выраженные черты, и поэтому их надо рассматривать особо: *«как зеницу ока» - “göz bəbəyi kimi”,*

*«выкладывать душу» - “qəlbini qoymaq”; «бросаться в глаза» - “gözə soxulmaq”*и т.д.

Фразеологические обороты соотносительны с предложениями, их надо рассматривать отдельно, так как они имеют лексико-семантические особенности. Вопрос семантической характеристики фразеологических единиц будет освящен при рассмотрении каждого разряда в отдельности.

Семантико-грамматическая классификация демонстрирует соотношение фразеологического оборота с отдельным словом, однако из этого еще не следует, что фразеологический оборот можно приравнять к слову безоговорочно. Помимо своего предметного значения, он обладает различными дополнительными признаками и экспрессивно-эмоциональными оттенками. Поэтому фразеологический состав языка трудно поддается классификации: фразеологические единицы одного разряда легко могут попасть в другой разряд.

Остановимся на некоторых таких переходных моментах: а) некоторые фразеологические единицы при наличии глагольного компонента относятся к глагольным, а без того - к наречным, сравним: «*в хвост и в гриву - погонять в хвост и в гриву»,* «*куда ветер дует – идти, куда ветер дует*» и т.д.; б) очень интересна семантико-грамматическая природа устойчивых сравнительных оборотов, которые могут выполнять функции глагола. Например, «*выть волком*», «*как в воду канул*», «*заливаться соловьем*». Прилагательные – *«немой как рыба», «здоровый как бык*». Наречия - «*как у Христа за пазухой*», «*как сидорову козу*» (драть), «*как кошка с собакой*» (жить). Категория состояния - «*хоть глаза выколи*», «*хоть в петлю лезь».* Суть подобных оборотов заключается в их сравнительной части. В сравнительно устойчивых оборотах, выполняющих функции прилагательного и наречия, основную роль также играет объект сравнения, ибо сами эти обороты обозначают признак действия или предмета; в) как известно, основным в именных фразеологических оборотах является компонент, выраженный именем существительным, а побочный компонент теряет свою собственную функцию, вследствие чего оборот целиком выступает в роли существительного, т.е. субстантивируется. Субстантивация - это также разносторонне как сама природа фразеологизма. В одних случаях второстепенный компонент в

большой степени теряет свою самостоятельность, и в процессе субстантивации четко выраженный фразеологический оборот полностью соответствует имени существительному. Например, «*казанская сирота», «стреляный воробей», «маменькин сынок»*, полностью лишены своего соответственного значения. В других случаях субстантивация и адъективация в значении фразеологического оборота выражены в равной степени, например, «*бантик с гвоздикой*» (какая?) – прелестный; «*ягнец непорочный*» (какой?) – невинный. В третьих случаях происходит процесс адъективации: например, *«единственный в своем роде»* - исключительный, *«из другого теста»* - разные, *«мухи не обидит»* - безобидный.

Процесс адъективации дает основание выделить в особый раздел фразеологические единицы, соотносительные с прилагательными, которые не предусмотрены в классификациях. Фразеологические обороты будут рассматриваться нами согласно вышеуказанной классификации.

К именным фразеологическим единицам относятся те фразеологические обороты, которые выполняют функции существительного. В предложении они обычно бывают подлежащим, дополнением и сказуемым. Среди них различаются фразеологизмы - идиомы и именные фразеологические обороты метафорического характера. Особое место занимают среди именных фразеологических оборотов составные названия: *«красная гвардия», «золотой мешок»* и т.п.

Понятие, выражаемое составными наименованиями и устойчивыми словосочетаниями терминологического характера, не поддаются членению, что приближается к фразеологическим единицам. Составные наименования и устойчивые словосочетания терминологического характера мы считаем целесообразным рассматривать в следующем плане: а) идиомы и метафорические сочетания; б) составные названия и терминологические сочетания.

Значение идиом и метафорических сочетаний, а также словосочетаний с переносным значением и перифрастических сочетаний, не соответствует сумме значений, составляющих их компонентов.

Терминологические сочетания по своей лингвистической природе мотивированы, в их составе не может быть замены компонентов, мысль передается точно.

Выполняя номинативную функцию, эти лексиколизованные сочетания не имеют в своем составе архаичных слов. Кроме того, составные наименования и терминологические сочетания в русском и азербайджанском языках не совпадают по словорасположению, при их переводе часто происходит инверсия. Терминологические и идиоматические словосочетания по своей природе и сходны, и противоположны. Сходны они по структуре, т.е. обладают аналитической формой написания, противоречивы по семантическим признакам.

Термин в идеале максимально абстрактен, однозначен, стоит вне экспрессии, международен и междуязычен, логичен и систематичен, связан с кальками и трансформациями.

Идиома конкретна, зачастую многозначна, индивидуальна, своеязычна, парою аналогична, зато экспрессивна и, как правило, враждебна калькам и трансформациям.

Большинство фразеологизмов русского и азербайджанского языков составляют глагольные фразеологизмы. К ним относятся устойчивые словосочетания, выполняющие роль глагола: в предложении они обычно бывают сказуемыми. Среди глагольных фразеологических единиц различаются фразеологизмы с метафорическим значением: «*кипит работа, зажимать критику, писать черным по белому*» и устойчивые глагольно-именные словосочетания, в которых компоненты употребляются в своем прямом значении «*вести беседу, доставлять огорчение, одержать победу, вести переписку»* и т.п. Большинство глаголно-именных сочетаний русского языка легко заменяется однословным глаголом: «*допустить ошибку*» - ошибаться, «*одержать победу»* - побеждать и т.д. Из проанализированных 438 глагольно-именных устойчивых словосочетаний русского языка 393 единицы имеют, а 45 не имеют однословного глагольного синонима.

Наречные фразеологические единицы, подобно наречию, обозначают признак действия, и в предложениях обычно выступают в роли обстоятельства. По конструкции наречные фразеологические единицы могут быть различной модели: деепричастие с существительными *«положа руку, скрепя сердце*».

Обороты с сравнительными и уступительными союзами *«как», «будто», «словно», «точно»*. Среди наречных фразеологических единиц различаются фразеологизмы с переносным

значением *«без руля», «без сучка, без задоринки», «в три погибели»* и т.д.

Особую группу составляет сравнительные обороты: *«как зеницу ока», «как сидорову козу»* и т.д. Следует уделять особое внимание тому, что некоторые фразеологические обороты, у которых лексический состав в сопоставляемых языках не совпадает. Например*, «вокруг до около»* - *"mətləbdən kənar"*.

Статуальные фразеологические единицы выражают психическое состояние человека, состояние природы и выполняют функцию безлично-предикативных слов, но отличаются от последних в структурном отношении. Подобно безлично-предикативным словам, статуальные фразеологические единицы обычно бывают сказуемым безличного предложения и способны выражать наречие времени. Например, «Лед переливал такими алмазам, что «*больно было глядеть*», «Взглянешь на наши хлопковые и виноградные поля: «*конца порою не видать*».

Азербайджанский язык также располагает статуальными фразеологическим единицами. Они бывают лексически составными *"başım gicəllənir" – голова кружится, "ovqatı təlx olmaq" – быть в кислом настроении* и т.п.

Адъективные фразеологические единицы, подобно прилагательным обозначают признак предмета и обычно являются в предложениях определениями. Например, *«не тронешь рукой»* - горячий*, «не так большой руки»* - неважный*, «днём с огнём не найдёшь»* - недоступный и т.п.

В азербайджанском языке тоже имеются адъективные фразеологические единицы. Например, "*tayı bərabəri yoxdur"* – нет равного*, "başı boş"* - пустоголовый*, " qara qəpiyə dəyməz"* - не стоит гроша и т.п.

Компаративные фразеологические обороты представляют собой воспроизводимые словосочетания с сравнительной семантикой. Подобно другим типам фразеологических единиц, они обладают целостной номинацией, а в структурном отношении состоят из отдельных слов-компонентов. Эти общие черты присущи сравнительным устойчивым оборотам как русского, так и азербайджанского языка.

В русском языке в составе сравнительных оборотов бывают сравнительные союзы: «как будто», «что, будто», «хоть», «так,

как» и т.п., а в азербайджанском языке послелоги *“kimi”, “təki”, “təhər”, “elə bil”*и т.п.

В сравнительных устойчивых оборотах в большинстве случаев первый компонент мотивирован. Значение его совпадает со значением всего сравнения в целом. Сравнительные устойчивые обороты не отличаются от свободных сочетаний, синтаксически они свободно образованы. И относятся к фразеологическим словосочетаниям, т.е. обладают постоянным составом и в них не возможны перестановка компонентов. По своему значению они не могут быть прямыми. Например, «*белый как снег» - “qar kimi ağ”, «красный как рак» - “nar kimi qırmızı”, «сидеть как на иголках» - “elə bil tikan üstə oturmaq”*и т.п. Сравнительные устойчивые обороты могут употребляться в ироническом смысле. Например, *«дела - как сажа бела» - “dəvənin boynu kimi düz”*и т.п. Национальный характер присущ им в большей степени, чем другим видам фразеологизмов. Последнее обстоятельство связано с тем, что любое суждение связано с конкретными фактами, событиями и ситуациями, которые в свою очередь тесно связаны с географическим положением, особенностями быта, культуры, психологического склада. Любой индивид, независимо от его языковой принадлежности, воспринимает в своем сознании факты и события и при сравнении их опирается на реалии, обычаи своего народа. Поэтому, хотя суждение носит общечеловеческий характер, выражение его бывает национальными по форме. Например, *«жить как у Христа за пазухой» - “bəy balası kimi yaşamaq”, «как моряк с разбитого корабля» - “dəvəsi ölmüş ərəb kimi”, «как об стенку горох» - “elə bil gümbəzə qoz atırsan”*и т.п. Из указанных примеров наглядно усматривается, как трансформация компонентов связана с национальной формой выражения.

Сравнительные устойчивые обороты азербайджанского языка в количественном отношении преобладают над русским. Это объясняется тем, что в русском языке имеются слова с сравнительной семантикой, но грамматическое значение в них не выражено, т.е. они не составляют словосочетания, а при переводе на азербайджанский язык они могут быть заменены одним словом. В азербайджанском языке им присуще аналитическое употребление. Например, *«выть волком» - “qurd kimi ulamaq”, «na-*

дать камнем» - “daş kimi düşmək”, «виться вьюном» - “sarmaşıq kimi sarmaşmaq”, «заливаться соловьем» - “bülbül kimi cəh – cəh vurmaq” и др.

Как видно из приведенных примеров, в русском языке слова *«волком», «камнем», «вьюном», «соловьем»* имеют форму творительного падежа, но в азербайджанском языке творительного падежа нет, и вместо него употребляется именительный падеж *“adlıq hal”* с послелогом *“kimi”*. Такая морфологическая особенность и приводит к увеличению фразеологических единиц в азербайджанском языке. Кроме того, некоторые наречия русского языка, образованные от прилагательных, имеют аналитическую форму употребления в азербайджанском языке, что служит причиной увеличения количества сравнительных устойчивых оборотов азербайджанского языка. Например, *«по-прежнему» - “əvvəlki kimi”, «пожизненно» - “ömür boyu”* и т.п.

Сравнительные устойчивые обороты тесно связаны с контекстом, и поэтому в изолированном виде они нами из учебников не извлекались. В зависимости от контекста сравнительные обороты относятся к определенной группе семантико-грамматического разряда (к глагольным, наречным, адъективным или статуальным) и играют аналогичную синтаксическую роль в предложениях. Нестабильность сравнительных устойчивых оборотов в морфологических и синтаксических отношениях обусловила выделение их в особую группу.

Междометные фразеологические обороты как в русском, так и в азербайджанском языке выполняют функцию междометия, т.е. выражают чувства, побуждения говорящего, но прямо не называя их. Междометные фразеологические обороты бывают выражены словосочетаниями «*вот еще», «вот тебе раз»*, а также словами-предложениями *«доброе утро», «будь здоров», «чёрт побери»*. Эти фразеологические обороты в русском и азербайджанском языках не имеют существенных функциональных особенностей, но по изучению они различны в силу своего национального характера, ибо звукоподражательные слова у разных народов, естественно, звучат по-разному: *«вот и все» - “vəssalaam - şüttamam*”, «*иди все прахом» - “cəhənnəm olsun”* и т.д. Есть фразеологические обороты, у которых компо-

ненты в сопоставляемых языках частично или полностью сходны в логическом отношении: «*боже мой !*» - *“aman Allah!”*и т.д.

Служебные и модальные фразеологические единицы не обозначают предмета, явления и понятия о них, и поэтому выступают не столько в семантическом, сколько в грамматическом плане. Такие фразеологические единицы не являются членами предложения, их грамматический и модальный смысл означает различные отношения вещей «*в силу того», «подобно тому», «между тем, как», «несмотря на то, что», «вообще говоря», «если хотите»* и т.д.

Они часто выступают в виде вспомогательных словосочетаний, не имеющих вне контекста никакого смысла. Например, *«следом за» - “bununla belə”* и т.п. Служебные и модальные фразеологические единицы в азербайджанском языке выполняют те же функции, что и в русском, существенных различий между ними нет. Например, *«если хотите» - “istəyisinizsə”, «как будто» - “elə bil ki,”*и т.д.

Не имея своего предметного значения, служебные и модальные фразеологические обороты употребляются в грамматических целях, и поэтому они должны изучаться на уроках по изучению грамматического материала. Число таких единиц в русском и азербайджанском языках не так велико. Как грамматические термины они не вызывают особых затруднений при изучении.

Следует отметить, что некоторые фразеологические единицы очень трудно соотнести с какой-либо определенной частью речи. Статуальные фразеологические единицы часто смешивают с адъективными и наречными, чему способствуют наличие одинаковых компонентов, а также их сходная конструкция. Для того, чтобы четко различать эти категории, надо помнить что адъективные и наречные фразеологические единицы указывают на признак предмета или действия, в то же время как статуального состояния или оценки. Например, *«без памяти» - “yaddaşsız, huşsuz”, «голова кругом идёт» - “başı gicəllənir”* – статуальные; *«без роду без племени» - “əsilsi – nəsilsiz”, «буйная голова» - “dəlidaş, bədbaş”* - адъективные; *«очертя голову» - “başılovlu, həyəcanlı“, «без сучка и задоринки» - “günahsız, xətərsiz”* - наречные.

Семантико-грамматическую классификацию фразеологических оборотов в изучаемых материалах до какой-то степени следует считать условной, ибо смысл любого фразеологического оборота наиболее полно и точно проявляется в определенном контексте. Помимо этого, в работе не ставилась цель дать семантико-грамматическую классификацию по материалу, а мы лишь стремились сопоставить фразеологическую систему русского и азербайджанского языков для более эффективной работы над фразеологическими единицами при их изучении.

К коммуникативным фразеологическим единицам относятся пословицы, поговорки, мысли и афоризмы, цитаты, различные изречения. Эти фразеологизмы в отличие от рассмотренных выше групп, выражают не понятия, а суждения или умозаключения.

В обоих языках они обладают всеми конструктивными признаками предложения, синтаксической членимостью, и поэтому их нельзя приравнивать к слову или словосочетанию. Воспроизводимость в речи как готовой единицы, устойчивость состава и общеупотребительность сближает их с фразеологическими единицами. Пословицы выражают законченное суждение, а поговорки – умозаключения, оставшиеся незавершенными. Большинство пословиц и поговорок обладает переносным значением, т.е. общее значение единицы не вытекает из прямых значений, составляющих ее слов-компонентов. При этом одна и та же пословица или поговорка может применяться во множестве сходных случаев и ситуаций.

Список литературы

1. А.М. Шанский. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1969.

2. В.Н. Теля. Что такое фразеология? М.: Наука, 1961.

3. Г.А. Байрамов. Основы азербайджанской фразеологии. Баку, 1966.

4. С.Г. Гаврин. Изучение фразеологии в школе. М., 1963.

5. Г.Г. Бахшиев. Д/д. М., 1972.

6. А.М. Шанский. Основные свойства и стилистические приемы использования фразеологических оборотов в русском языке // Русский язык в школе, 1959, № 5.

7. Е.А. Быстрова. Теоретические основы изучения фразеологических единиц в национальной школе. Д/д., М., 1981.

8. М.Т. Тагиев, Г.Х. Шюкурбейли. Русско-азербайджанский учебный словарь. Баку, 1997.
9. А.А. Оруджов. Азербайджанско-русский фразеологический словарь. Баку, 1976.
10. М.Т. Тагиев. Русско-азербайджанский фразеологический словарь. Баку, 1974.
11. А.И. Молотков. Фразеологический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1986.
12. Б.М. Мурадханлы, У.С. Гасанова. Русский язык. (Учебное пособие для студентов с азербайджанским языком обучения). Баку, 2005.

Нетёсина М.С., netesinam@mail.ru
ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова»,
г. Москва

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: КЛЮЧЕВЫЕ ПОЗИЦИИ

Аннотация. *Статья посвящена анализу ключевых позиций методики обучения мигрантов русскому языку как второму. Выделены актуальные лингводидактические подходы, принципы, методы. Особо подчёркивается важность овладения мигрантами общими коммуникативными умениями, социокультурной и стратегической компетенциями. Рассматривается социально-коммуникативный контекст использования второго языка в профессиональных целях.*

Ключевые слова. *Второй язык, методика обучения, аналитическое, критическое, эвристическое мышление, принцип учёта родного языка.*

Abstract. *The article is devoted to analysis of key positions methods of teaching migrants the Russian language as the second. Allocated actual didactic approaches, principles, methods. Emphasizes the importance of mastering the migrants ' General communicative skills, sociocultural and strategic competences. The author*

analyzes the social-communicative context of use a second language for professional purposes.

Key words. *Second language teaching methodology, analytical, critical, heuristic thinking, the principle of consideration of native language.*

Миграционные проблемы стимулируют исследователей из различных сфер науки к более детальному изучению перемещений населения, поскольку на основе полученных результатов становится возможной выработка прогностических рекомендаций, нацеленных на повышение эффективности миграционной, в том числе образовательной, политики. Ещё идёт упорядочение терминосистемы, методики обучения мигрантов русскому языку как второму (*любой язык, который был освоен после первого (или родного языка): специально изученный иностранный язык или один язык, усвоение которого происходит в многоязычной среде без специального обучения*) путём исследования в аспекте современной социологии, истории, юриспруденции, психологии, педагогики, теории и методики обучения и воспитания.

Разновидности билингвизма и их учет в обучении языку

Особое значение приобретает ещё малоисследованная в качестве самостоятельной тема различий и сходства в позициях межэтнических отношений людей, в рамках которой лежит понятие «иной». Такой подход позволяет рассмотреть иные, другие типы личностей, позволяющие понять и осмыслить их цели, приоритеты, мнения.

Характеристики, включаемые в социолингвистический портрет (социокультурная, социо- и психолингвистическая, также языковая компетенция) мигранта в большой степени зависят от выделяемых нами (вслед за В.А. Ионцевым, В.И. Мукомелеми др.) параметров миграции: наличия и уровня образования, профессии, цели приезда, срока пребывания в России, опыта обучения в стране предыдущего пребывания, опыта изучения языков и др.

Мигранты из стран СНГ являются особым типом учащихся с точки зрения лингводидактики. Можно разделить их на группы в зависимости от исходного уровня знания ими русского языка и особенностей этого знания:

- мигранты с нулевым знанием русского языка;

- полуязычные учащиеся, демонстрирующие слабое владение и родным, и русским языками;
- мигранты, для которых русский язык является домашним языком (один русский родитель) – в этом случае язык, как правило, только устный;
- учащиеся с родным языком из славянской группы;
- билингвы по происхождению (относятся преимущественно дети от смешанных интеллигентных браков, привыкшие с самого раннего детства равноправно пользоваться обоими языками);
- билингвы по ситуации – индивиды, полноценно осваивающие второй язык по обстоятельствам или из-за профессиональной специфики, вплоть до работы в коллективе людей другой национальности;
- билингвы по образованию – индивиды, во время получения образования полностью овладевшие вторым языком и продолжающие им пользоваться.

Неодинаковы и традиционные системы, методы, методики обучения в странах, откуда приехали мигранты. Уровень владения русским языком, а также опыт изучения языков у этих групп учащихся очень разный. У многих уже сформированы ошибочные речевые навыки. Большинство не имеет навыков изучения иностранного языка и знаний о системе своего родного языка.

Именно поэтому при обучении мигрантов целесообразно использовать методы, развивающие аналитическое, критическое и эвристическое мышление.

Социально-коммуникативный контекст использования второго языка в профессиональных целях

Так, задачи, реализуемые с помощью исследовательских методов обучения, включают: подготовку к творческому труду; формирование и развитие способности быстрой адаптации; приложения приобретённых умений и знаний в условиях изменяющихся требований к профессиональной деятельности. Они актуальны для трудовой деятельности мигрантов (так, по сведениям Росстата, ФМС РФ, фонда «Миграция XXI век», ВШЭ, Международного альянса «Трудовая миграция», социологической службы «Среда», 37% трудовых мигрантов работают в строительстве, 30% в торговле, 10% в промышленности, 7% в сельском хозяйстве, 5% в транспорте, 11% в других отраслях).

Методы обучения второму языку. Исследовательские методы

Применение исследовательских методов обучения подразумевает, в частности, использование элементов методики обучения решению задач Д. Пойа.

Его система стереотипных указаний представляет собой таблицу с советами-рекомендациями и вопросами, наводящими ученика на правильный шаг в процессе решения поставленной задачи: «вопрос и совет имеют целью одно и то же; они вызывают один и тот же мыслительный процесс». Итак, методика Д. Пойа, основанная на актуализации действий или, иначе говоря, типичных мыслительных процессов, задействованных при исследовательской деятельности, направлена на развитие навыков, в частности логического рассуждения, эвристического мышления.

Методы обучения второму языку. Интерактивные методы

В списке ведущих признаков интерактивного педагогического взаимодействия выделим создание ситуации успеха(*комплекс внешних условий, способствующих получению учащимися удовлетворения, радости, проявления спектра положительных эмоций и чувств*). Успех – это мотив к саморазвитию и самосовершенствованию. В целом описываемый контингент – трудовые мигранты (в основном представители коренных народов стран СНГ) – характеризуются как одна из *социально проблемных, уязвимых групп населения,* для которой затруднён доступ к получению многих социальных услуг, в том числе, и образования. Для этого контингента учащихся важность ситуации успеха очевидна.

На осмысленном восприятии информации и последующем её усвоении, заканчивающемся принятием решения, основано критическое мышление, являющееся центральной идеей интерактивных методов преподавания.

Кластерный метод (метод карты понятий, ассоциограммы), метод сравнительной диаграммы, метод пазла, метод целенаправленного чтения могут применяться для стимуляции познавательной деятельности учащихся, развития их памяти и пространственного мышления (например, запись вокруг ключевого слова (словосочетания) все, что приходит им на ум в связи с

предложенной темой. Система занятий в рамках любого интерактивного метода преподавания включает все три стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексию, – и способствует развитию интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся.

Методы обучения второму языку. Учёт «модальности восприятия»

Вместе с тем в настоящее время актуально вместо установки на учеников с опытом изучения языков (каковыми в подавляющем большинстве случаев трудовые мигранты не являются) строить обучение с учётом «модальности восприятия» (термин А.Н. Леонтьева) ученика.

«Школа языков мигрантов». Принцип учёта родного языка

Среди новых идей, связанных с методикой обучения мигрантов, – так называемая «Школа языков мигрантов». Очевидна необходимость знания языка (знаний о языке) ученика-мигранта для выработки правильных стратегий и тактик обучения этого ученика русскому языку – как второму/иностранному. Принцип учёта родного языка – один из основополагающих в методике РКИ. Традиционными были учебные пособия по русскому языку, предназначенные для носителей определённых языков – национально-ориентированные. Однако подобных пособий для мигрантов, созданных с учётом их родных языков, до сих пор нет.

Уже существует опыт преподавания языков трудовых мигрантов в Москве, при этом количеством желающих изучать язык зависит от численности мигрантов – носителей этого языка. По данным «Школы», наибольшим спросом в 2015 году пользовались таджикский и узбекский языки, на следующий же год есть запрос на украинский, армянский, азербайджанский.

Среди учеников «Школы» те, кому эти языки нужны по работе; давно живущие в России граждане Молдавии, Узбекистана, Таджикистана и Казахстана, плохо знающие свой язык; либерально настроенные граждане, для которых изучение языка своего рода жест толерантности; просто желающие знать, о чем говорят мигранты.

Симметрия и асимметрия компетенций при пользовании мигрантами русским языком. Стратегическая (компенсаторная) компетенция

Наличие частично сформированных компонентов коммуникативной компетенции – важнейшая характеристика мигранта как объекта обучения. Данное явление возникает именно тогда, когда человек владеет несколькими языками в разной степени и имеет неодинаковый опыт в области нескольких культур.

На процесс формирования этих компонентов может влиять изменение обстоятельств жизни и потребностей человека, объём практики и времени, непосредственно связанных с использованием разных видов речевой деятельности. Мигранту при этом может не потребоваться развивать все компоненты компетенций равномерно. В таких условиях не только проверка, но и постановка целей обучения совершается с опорой на понятие «частичная компетенция».

При этом существует возможность опоры на соположенные компетенции в данном языке и на коррелирующие компетенции в других известных человеку языках.

Вместе с тем, при обучении группы учеников-мигрантов со сформированными частичными – и различными – составляющими коммуникативной компетенции в русском языке преподаватель сталкивается с трудностями выбора методики, обусловленными именно разноуровневостью такой группы. Рекомендации ALTE и LAMI (Language Assessment for Migrationand Integration) заключаются в составлении профиля ученика, учитывающего: уровень грамотности, навыки говорения и слушания в языке принимающей страны; навыки письма в родном языке; области использования мигрантом языка принимающей страны.В оценочные шкалы включены грамматическая правильность, объём словаря, фонология и орфография, социолингвистическая пригодность, гибкость, взаимодействие, развитие темы, свобода и др.

Пути и средства оптимальной аккультурации мигрантов

Авторы словаря «Миграция и мигранты: права и обязанности, работа и обучение, язык и культура» подчёркивают важность овладения мигрантами, в первую очередь, общими коммуникативными умениями, социокультурной компетенцией,

называя актуальными диалогическую готовность, настроенность на конструктивное общение, умение общаться, слышать и быть услышанным, говорить и воспринимать, учитывать и направлять ситуацию, понимать и продолжать изучать русский мир.

В заключение отметим, что компетентностно-коммуникативный подход к обучению мигрантов второму – русскому – языку предполагает, помимо вышеперечисленного, учёт современных тенденций, психологических задач обучения взрослых и взгляд на речь как проявление духовно-нравственного состояния общества.

Неумывакина Т.С., avon_tanya@inbox.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Ястребова Л.А.

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация. *В статье авторы проводят обзор существующих методик логопедической работы по устранению семантической дислексии у детей с ЗПР. Даётся краткая характеристика заданий, способствующих улучшению динамики языковых процессов у детей данной категории.*

Ключевые слова. *Задержка психического развития, дислексия, семантическая дислексия.*

Annotation. *In the article the authors carry out a review of existing methods of speech therapy to eliminate the semantic dyslexia in children with mental retardation. A brief description of tasks contributing to the improvement of the dynamics of language processes in children of this category.*

Keywords. *Impaired mental function, dyslexia, semantic dyslexia.*

Проблема устранения и преодоления нарушений чтения (дислексии) у младших школьников в последние десятилетия заметно актуализировалась. Анализ существующих авторских

методик показал их многочисленность и разнообразие. Это обусловлено рядом факторов: множество причин, сложность структуры дефекта, вариабельность его механизмов.

Особый интерес, по нашему мнению, заслуживает проблема преодоления дислексии у детей с задержкой психического развития (ЗПР), так как количество детей данной категории ежегодно возрастает, а различные виды дислексии выявляются у 85% из них [1]. Как отмечает Р.И. Лалаева [4], у детей с ЗПР преобладает семантическая дислексия. Семантическая дислексия – это нарушение процесса чтения, характеризующееся непониманием прочитанного. Известно, что содержание методики преодоления дислексии определяется её видом, степенью тяжести и возрастом ребёнка.

В отечественной логопедии известны авторские методики преодоления и устранения семантической дислексии А.К. Аксеновой, М.Ф. Гнездилова, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и др. Задания в этих методиках носят идентичный характер, поэтому в статье мы представим общую структуру методики коррекции семантической дислексии у младших школьников с ЗПР.

Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман предлагаются следующие задания, направленные на устранение семантической дислексии [2]:

1. Чтение слов и нахождение соответствующих изображений.
2. Чтение слов и выполнение действий, относящихся к прочитанному.
3. Чтение слов и ответ на вопросы к прочитанному.
4. Чтение предложений и демонстрация соответствующих изображений
5. Выбор из заданного текста предложений относящихся к изображению.
6. Подбор ответа на вопрос, заключённый в тексте.
7. Чтение текста или предложения и ответ вопросы, относящиеся к прочитанному прочитанного.

Опираясь на работу Т.Г. Егорова [3] отметим, что в логопедической работе по преодолению и устранению семантической дислексии у детей с ЗПР особое место занимает словарная работа. Она включает следующие виды деятельности:

1. Систематизация словарного запаса.

2. Образование и закрепление прочных смысловых связей между словами и предложениями.

3. Уточнение семантического значения слов.

4. Расширение и обогащение словаря.

Р.И. Лалаева [5] рекомендует следующие виды заданий:

1. Подбор синонимов к словам, входящим в состав предложений.

2. Нахождение слов-антонимов в тексте или предложении.

3. Дополнение предложений словами-антонимы.

4. Подбор обобщающих слов.

5. Побор слов, обозначающих действие.

6. Определение в словесной форме величины, формы, цвета предметов.

7. Подбор слов-определений к названию предмета.

Таким образом, существует множество методик преодоления и устранения семантической дислексии, что очень важно не только для коррекции нарушений речи у детей с ЗПР, но и улучшения динамики языковых процессов детей данной категории.

Список литературы

1. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – Белгород: Изд-во Белгор. Гос. Ун-та, 2008.

2. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. – М., 2013.

3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 2013

4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб: МиМ, 2010.

5. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М.: Просвещение, 2013.

Овчаренко Е.Н., lenajvharena@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. *В статье рассматривается влияние связей в политической, экономической, научной, производственной, культурной и других сферах общества на возникновение двуязычия. Даётся анализ такого явления, как билингвизм, типы билингвизма, выделены как преимущества, так и недостатки билингвизма. Перечислены основные ошибки, которые возникают у детей-билингвов, условия для успешной организации продуктивного обучения, воспитания и социализации двуязычных детей.*

Ключевые слова. *Билингвизм, многоязычие, миграция, параллельный билингвизм, последовательный билингвизм, билингвальная среда, речевое развитие.*

Annotation. *The article examines the influence of ties in the political, economic, scientific, industrial, cultural and other spheres of society on the emergence of bilingualism. An analysis is given of such phenomena as bilingualism, types of bilingualism, both advantages and disadvantages of bilingualism are highlighted. The main mistakes that occur in children-bilinguals, conditions for the successful organization of productive education, education and socialization of bilingual children are listed.*

Keywords. *Bilingualism, multilingualism, migration, parallel bilingualism, consecutive bilingualis, verbal development, bilingual environment.*

В связи с расширяющимися и углубляющимися связями в политической, экономической, научной, производственной, культурной и других сферах общества возникает массовое двуязычие и многоязычие. Для современных условий жизни характерна многозначительная миграция населения или проживание людей различных национальностей в русскоязычной среде, в которой они стремятся к сохранению родного языка, поэтому развитие речи детей часто проходит в условиях билингвизма.

Двуязычным, или билингвом считается человек, который регулярно использует в жизни два языка. В качестве наиболее характерного типа билингвизма в России выступает национально-русский язык, усваивающийся как путем обучения, так и при конкретном общении с русскоязычным населением.

Крупнейший теоретик языковых контактов У. Вайнрайх под билингвизмом (или двуязычием) понимает «практику поочередного пользования двумя языками. Лица, реализующие эту практику, называются двуязычными или билингвами» [4, с. 22].

В современной науке отдается предпочтение многим толкованиям термина «билингвизм», отражающим различные подходы ученых к данному явлению. Все концепции, по словам Г.М. Вишневской, «можно разделить на две группы в зависимости от отражения противоположности взглядов ученых: одна концепция заостряет внимание на владении вторым языком примерно так же, как своим родным. А вторая открывает возможности для значительных различий в знании двух языков, но предусматривает пользование вторым языком (неродным) в различной степени (с большим или меньшим успехом) в ситуации общения с носителем языка» [4, с. 14].

Принято выделять несколько типов билингвизма [5]:

- индивидуальный (владение человеком двумя языками);
- общественный (владение двумя языками, которые считаются государственными);
- параллельный (одновременное усвоение ребенком двух языков);
- последовательный (освоение второго языка, когда первый полно или частично освоен).

Последовательный билингвизм имеет две формы: ранний (освоение второго языка после трех лет); поздний (освоение языка во взрослом возрасте).

Исследователь Г.Н. Чиршева при составлении классификации типов билингвизма использует такие критерии [6]:

- компетенция (сбалансированный (абсолютно полный билингвизм), несбалансированный (доминантный билингвизм), полубилингвизм, то есть недостаточная компетенция в двух языках);

- коммуникативная активность (активные, пассивные билингвы. Также существуют продуктивные (выражают понимание и свободно общаются на двух языках), репродуктивные (выражают понимание и свойственно воспроизведение речи на втором языке по присутствующим в памяти речевым моделям) и рецептивные билингвы, то есть те, которые в состоянии понять речь на втором языке);

- форма языка (устная, письменная, двуединая);

- возраст формирования билингвизма (младенческий (0-1 год), детский (1-12 лет), подростковый (12-17 лет) и взрослый;

- способ формирования (естественный, искусственный);

- сознательность формирования билингвизма (интенциональный, неинтенциональный);

- этнолингвистический критерий (моноэтнический, биоэтнический);

- престижность языков (аддитивный, субстрактивный);

- степень родства языков (близкородственный, неблизкородственный).

В психолого-педагогической литературе выделены как преимущества, так и недостатки билингвизма. Так, к положительным характеристикам ученые относят тот факт, что дети-билингвы имеют больше преимуществ по сравнению со сверстниками, они быстрее усваивают грамматические правила, чувствуют связь между буквами и звуками, они более открыты к другим людям, культурам. В качестве недостатков отмечается то, что у детей-билингвов при овладении вторым языком происходит путница, они смешивают два языка и при этом допускают различные грамматические, синтаксические и интонационные ошибки в родном языке и во втором языке.

Проведенный М.Ю. Боченковой анализ речевых и языковых трудностей детей-билингвов дошкольного возраста при билингвальном обучении предоставил возможность для выделения наиболее распространенных особенностей языкового развития данных детей при усвоении ими русского языка.

К типичным ошибкам, которые они допускают в связи со своим двуязычием, М.Ю. Боченкова относит следующие [2]:

- допущение большого количества орфоэпических ошибок в элементарных словах;

- преобладание искаженного или неустойчивого звукопроизношения на русском языке, поскольку влияние второй языковой системы не предоставляет возможности для закрепления правильного звукового образа;

- перенос языковой модели родного языка на русский: добавление лишних звуковв слова; замена твердых и мягких звуков;

- неправильное использование падежных окончаний;

- возникновение трудностей в употреблении родовых понятий;

- затруднения в употреблении притяжательных прилагательных и относительных прилагательных;

- при пересказе текста или самостоятельном рассказе зачастую преобладает использование ограниченного набора слов;

- затруднения в самостоятельном составлении рассказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картин;

- трудности в понимании и употреблении иносказаний, пословиц, поговорок, подтекста, скрытого смысла;

- невозможность усвоения интонации русского языка.

Реализация всех возможностей билингвизма для обеспечения развития человека предполагает создание и функционирование билингвальной среды. Билингвальная среда понимается как погружение человека в двуязычное языковое пространство, при котором оба языка становятся его неотъемлемой частью. В регионах, где активно развивается билингвальная среда, время от времени возникают социальные проблемы, связанные с языками и двуязычием. Изучение таких проблем позволяет выделить тенденции социального развития человека в условиях билингвальной среды: доминирование общения на смешанном языке; общение на родном языке в неформальной обстановке, в семье и с родственниками; использование русского языка в официальной, деловой, корпоративной коммуникации. Подобного рода тенденции в политической, социальной, лингвистической сферах являются общим фоном функционирования русского языка в двуязычной среде. Построение благоприятной для развития билингвизма среды может одной из форм преодоления социальных проблем [3].

Для организации продуктивного обучения, воспитания и социализации двуязычных детей в условиях реализации ФГОС ДО, необходимо отдавать предпочтение следующим условиям:

- созданию взаимодействия воспитателей, логопеда, педагога-психолога;

- просвещению родителей двуязычных детей об условия их успешного обучения, для чего необходимо наладить положительный контакт с семьям воспитанников;

- своевременной коррекции нарушений речи у ребенка с двуязычием;

учету психологического состояния ребенка;

- учету основных принципов педагогики: методичности, последовательности, регулярности;

- учету особенностей культуры и речевой среды родного языка ребенка.

Мы полагаем, что феномен билингвизма существенно влияет на формирование психологической и языковой личности ребенка как в настоящем так и в будущем. Детям-билингвам свойственно наличие более развернутого представления об окружающем их мире и наличие способности воспринимать информацию на двух, а зачастую и более языках, делает их разносторонними в плане формирования языковой картины мира.

Список литературы

1. Борисенко И.В. Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т.2. - № 4. – С. 121 – 126 с.

2. Боченкова М.Ю. Дидактические, лингвистические и психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к работе с детьми-билингвами // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2016. - № 3 (46). – С. 6-9.

3. Боченкова М.Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 591-595. – URL: http://e-koncept.ru/2016/46136.htm.

4. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

5. Ильясова А.А. Развитие речи детей-билингвов // В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современных наук материалы XII Международной научно-практической

конференции. Центр содействия развитию научных исследований. - 2014. – С. 9-15.

6. Чиршева Г.Н. Билингвизм: проблема определения понятия // Материалы X научно-методической конференции: Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных языков в ВУЗе. – СПб, 1999. – С. 143-144.

7. Ярмоленко А.В. Способность к многоязычию и ее виды // Конференция о проблеме способностей. Тезисы докладов. – Л., 1960. – 31 с.

Рубцов И.Н., Rubtsov2009@mail.ru,
Калинина А.Р., justkib93@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности обучения проблемно-поисковому чтению посредством публицистических текстов в условиях билингвального образования. Подчёркивается роль публицистических текстов культурной направленности при формировании навыков чтения на английском языке в условиях билингвальной среды. Приводятся основные характеристики публицистического текста как относительно автономного и максимально включённого в течение повседневной жизни в силу специфики объекта отражения, а также требования к учебным и аутентичным публицистическим текстам.*

Ключевые слова. *Проблемно-поисковое чтение, публицистический текст, билингвальное образование, аутентичный текст, учебный текст.*

Abstract. *The article considers the peculiarities of teaching problematic reading for specific information of publicistic texts in the conditions of bilingual education. The role of publicistic texts of cultural orientation in forming English reading skill in the conditions*

of bilingual environment is emphasized. The main characteristics of publicisitc texts are given as relatively autonomous and maximally included into everyday life due to their specific object of representation; the requirements to academic and authentic publicistic texts are presented.

Keywords. *Problematic reading for specific information, publicisitc text, bilingual education, academic text, authentic text.*

Практике обучения иностранному языку в школе чтению часто уделяется приоритетное внимание. Это объясняется, прежде всего, тем, что умения чтения можно реально использовать в повседневной жизни, они формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования. Известные приемы обучения чтению приводят к достаточно успешным результатам, в том числе благодаря возможности осуществления переноса, заложенной в этом виде речевой деятельности.

Как отмечают Н.А. Качалов, Р.С. Полесюк, «практика введения билингвальной системы обучения средствами родного и второго языка (языков лингвистического большинства и лингвистического меньшинства) получила широкое распространение и рассматривается как весьма перспективное направление в Западной Европе и Северной Америке. Интерес к ней никогда не ослабевал ни со стороны ученых, ни со стороны педагогической общественности, что нашло отражение также и в деятельности Совета Европы. В России накоплен большой опыт в области билингвального образования средствами второго/национального языка, а также в обучении русскому языку иностранцев» [3, с. 91]. В условиях поликульутрности Северного Кавказа система обучения средствами родного и второго языка является наиболее эффективной.

В условиях билингвальной среды работа с текстом культурной направленности может стать эффективным средством формирования коммуникативной и межкультурной компетенции учащихся.

Важность обучения чтению может быть обоснована с точки зрения современного восприятия понятия «текст». По мнению В.В. Красных, «многие ученые уже достаточно давно пришли к идее «первичности» текста: с одной стороны, в процессе коммуникации мы говорим не отдельными, разрозненными предложе-

ниями, но текстами, с другой – именно текст получает исследователь языка в качестве исходного материала для анализа» [4, с. 115].

Сегодня уже мало кто спорит с идеей о том, что все носители языка говорят только текстами, а не словами и не предложениями, по меньшей мере предложениями из слов в текстах. «Мы не просто подбираем слова в высказывании соответственно отдельно окружающим нас предметам и явлениям, а вместе с тем строим высказывание сразу как целое» [5, с. 171-172].

В методике обучения чтению на иностранном языке используются три стратегии, имеющие в виду три цели: полное понимание читаемого, понимание основного содержания и выборочное понимание. Мы рассмотрим некоторые аспекты чтения с выборочным пониманием читаемого, которое в разных классификациях называется поисковое, или селективное. Одной из особенностей данного вида чтения является то, что оно «осуществляется на основе аутентичных текстов и эффективно формирует умение находить в незнакомом тексте максимум опор» [8, с. 205].

Учащиеся должны быть знакомы с разными функциональными типами текстов: прагматическими, научно-публицистическими, информационными, художественными, поэтическими, прозаическими и др. Особое внимание уделяется их аутентичности. В настоящее время понятие «аутентичность трактуется по-разному. Одни авторы считают, что аутентичный текст – это оригинальный текст, не подвергшийся абсолютно никакой методической обработке. Другие допускают некоторую степень дидактизации оригинальных текстов при условии, если это не нарушает их достоверности, подлинности, если не утрачивается социокультурный фон текста. Если газетный текст понимать как аутентичный, то мы считаем допустимой его некоторую обработку в виде сокращения объема, снятия дат, фамилий журналистов, отдельных пассажей, если при этом не осуществляется замена лексики, не упрощаются грамматические конструкции.

Аутентичные тексты – это «собственно оригинальные тексты, которые написаны носителем языка для носителей языка» [1, с. 63].

Успешность обучения проблемно-поисковому чтению определяется следующими условиями: цель поиска – содержательная информация, дефицит времени (очень быстрый темп), целевое использование информации, использование экстралингвистических и когнитивных опор текста, начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами.

Традиционно изучение языка прессы происходит на уровне комментированного чтения, овладения лексикой и контроля понимания через пересказ и обсуждение содержания.

Публицистический текст – «связный знаковый комплекс, сориентированный на взаимодействие автора и массовой аудитории для обмена актуальной социальной информацией, представлениями, мнениями и максимально актуализирующий потенциал текстовой динамики» [7, с. 118]. Публицистический текст является разновидностью медиа-текстов, т.е. текстов, распространяемых по каналам массовой коммуникации с целью налаживания взаимодействия между коммуникаторами и массовой аудиторией.

Нужно отметить, что публицистический текст характеризуется относительной автономностью существования и максимальной включённостью в течение повседневной жизни в силу специфики объекта отражения – современной действительности во всех её проявлениях.

Учащийся, овладевая умениями поискового чтения, должен научиться определять структурно-композиционные особенности текста, находить нужные факты, подбирать и группировать информацию по определенным признакам, прогнозировать содержание на основе реалий, известных понятий, имен собственных, проводить беглый анализ абзаца, находить фрагменты текста, требующие подробного изучения и т.д.

Для того чтобы выбрать наиболее удачные учебные тексты, нужно сформулировать требования, предъявляемые сегодня к учебным текстам, а значит, и принципы их отбора.

Учебные тексты могут быть разной длины, от одного слова до нескольких десятков страниц в книге для домашнего чтения. И те и другие важны и имеют право на существование в учебном процессе. При этом следует соблюдать разумный баланс. В жизни встречаются разные тексты, и их надо уметь правильно читать,

извлекать из них необходимую нам информацию, а иногда и критически ее переосмысливать. Надо понимать, что одно слово, написанное на входной двери или перед входом на чужую территорию, короткая записка перед расписанием или на двери нашего дома, реклама и объявления – это тоже тексты, которые передают нам определенную информацию. Иногда эта информация настолько важна, что может помочь нам, а её игнорирование, наоборот, доставит нам много неприятных моментов.

Рассмотрим некоторые требования, предъявляемые к учебным текстам. Слишком длинные тексты утомляют, а иногда заведомо формируют мысль о невозможности их усвоения. Только на коротких текстах невозможно формировать многие виды чтения, необходимые для реальной деятельности, в том числе и учебной (подготовки к докладу, сообщению по теме и т.д.). Короткий текст может быть очень информативным, а длинный текст нет. Объём текста может определяться его форматом. Графики, таблицы, схемы – это тоже тексты, причем очень информативные. Иногда проще прочесть длинный текст, чем разобраться в схеме, но «проще» не всегда означает «лучше».

Необходимо учитывать и тот спектр проблем, который затрагивают тексты. Не столько тематика, сколько проблематика текстов обеспечивает адекватный отбор языкового, речевого и социокультурного материала, помогает формировать необходимые языковые и речевые навыки и умения.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что из года в год в рамках изучения учебных тем спектр обсуждаемых проблем может практически не меняться и часто все проблемы сводятся к одной: «Что вы знаёте/можете сказать о..?»

В рамках одной и той же темы можно обсуждать различные проблемы, и то, что актуально для старших школьников, совсем не актуально для младшего подросткового возраста и для малышей. И наоборот. Вот почему так важно определить не просто уровень языка того или иного УМК, но и соответствие тематики и проблематики этого учебного комплекта возрасту, интересам и возможностям обучаемых.

Современные экзамены по иностранному языку предполагают не механический пересказ тем-«топиков», а обсуждение проблем, возникающих на стыке изучения многих учебных тем.

Хорошо подобранные проблемные тексты не только обеспечат получение фактической информации по широкому спектру обсуждаемых вопросов, но и могут служить содержательной и речевой опорой для создания собственных аналогичных речевых произведений, помогают соединить разрозненные сведения из различных областей знаний в единую картину мира.

Именно проблематика текстов может помочь в решении такой важной задачи, как воспитание личности. В настоящее время молодежи бывает очень непросто сформировать такие необходимые каждому гражданину понятия и качества, как патриотизм, ответственность за свои слова и поступки перед близкими и всем обществом, готовность критически оценивать поступающую информацию из различных источников и т.д. Если раньше, помимо школы и родителей, вопросами воспитания молодежи занимались многочисленные общественные организации, а в обществе и СМИ наблюдалась единая воспитательная политика, то сегодня ситуация резко изменилась. Вопросам социального развития и воспитания школьников уделяется явно недостаточно внимания, а между тем не только детям, но и взрослым сегодня бывает непросто сделать правильный выбор. Нельзя ожидать, что необходимые и желательные качества появятся сами собой. Каждый из взрослых людей, а особенно учитель по мере возможностей и сил формирует личность ребенка.

Тексты и поднимаемые в них проблемы могут помочь нам в деле воспитания личности, однако не стоит переоценивать их возможности. Один и тот же текст может нести разное количество информации разным людям и приводить к разным выводам. Поэтому такую важную роль при работе с текстом, играет личность учителя.

Список литературы

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
3. Качалов Н.А., Полесюк Р.С. Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (Филология). 2006. Вып. 9(60). С. 90-94.

4. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.

5. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 245 с.

6. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

7. Щелкунова Е.С. Публицистический текст в системе массовой коммуникации. Воронеж: Родная речь, 2004. 194 с.

8. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

Тихонова А.В., aysel_tihonova@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Ястребова Л.А.

К ВОПРОСУ О ДИСЛЕКСИИ

Аннотация. *В статье освещается вопрос о дислексии. Проводится обзор существующих авторских подходов к трактовке понятия дислексия. Анализируются этиология, структура дефекта и симптоматика дислексии. Авторы приводят статистические данные о распространённости дислексии с опорой на исследования ведущих учёных в этой области.*

Ключевые слова. *Дислексия, этиология дислексии, симптоматика дислексии, классификация дислексии.*

Annotation. *The article deals with the issue of dyslexia. A review of existing authorial approaches to the interpretation of the concept of dyslexia is being reviewed. The etiology, structure of the defect and symptomatology of dyslexia are analyzed. The authors provide statistical data on the prevalence of dyslexia with reliance on the research of leading scientists in this field.*

Keywords. *Dyslexia, the etiology of dyslexia, the symptomatology of dyslexia, the classification of dyslexia.*

В настоящее время у детей большую распространенность имеют нарушения чтения. Р. Беккер отмечал, что нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой

школы, а в специальных школах для детей с тяжёлыми нарушениями речи количество детей с нарушениями составляет 22%. Данные Р.И. Лалаевой показывают, что в первых классах вспомогательной школы нарушения чтения имеются у 62%. А.Н. Корнев отмечал дислексию у 5% учащихся первых классов. Интересный факт – дислексия у мальчиков встречается примерно в 4 раза чаще, чем у девочек [1].

Итак, теперь рассмотрим определение дислексии. Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностъю (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [1].

Причины дислексии в настоящее время до сих пор остаются спорными. Некоторые авторы отмечали наследственную предрасположенность к нарушениям чтения. Многие отмечают наличие патологических факторов, которые воздействуют в пренатальный, натальный и постнатальный период развития. Этиология дислексии тесно связана с воздействием социальных и биологических факторов. Нарушения чтения могут быть вызваны причинами функционального и органического характера. Дислексия может быть вызвана какими-либо органическими повреждениями зон головного мозга, которые принимают непосредственное участие в процессе чтения. Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внешних (двуязычие, неправильная речь окружающих, недостаточное внимание к развитию речи) и внутренних (соматические заболевания) факторов, они задерживают формирование психических функций, которые участвуют при чтении [5].

Таким образом, в этиологии дислексии можно выделить как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксии «цепочка» детских инфекций, травмы головы).

Также дислексии наблюдаются и у детей с задержкой психического развития (Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев). У детей данной категории наблюдается комплекс речевых нарушений, трудности воспроизведения и восприятия букв, затруднено формирование фонематического анализа и синтеза, им с трудом даётся соотнесение звука с буквой [2].

Существует большое количество классификаций дислексий, рассмотрим некоторые из них.

По проявлению выделяютсядва вида дислексий: вербальная, проявляющаяся в трудности чтения слов и вербальная, которая заключается в неспособности или затруднении усвоения букв.

Б. Беккер отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она группировала их по следующим типам: дислексия, врожденная словесная слепота, легастения, брадислексия, врожденная слабость чтения. В основе этой классификациилежит не патогенез дислексий, а степень их проявления [3].

О.А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. И в связи с этим выделяет оптическую, акустическую, и моторную формы дислексии. Наиболее распространённой, по мнению автора, является акустическая дислексия, при ней отмечается недостаточное развитие звукового анализа и недифференцированность слухового восприятия. У детей отмечаются трудности в составлении слогов, слития слогов в слова. Это происходит из-за того, что ребенок не воспринимает букву как сигнал фонемы. При оптической дислексии отмечается неустойчивость зрительных представлений и зрительного восприятия. Дети плохо усваивают отдельные буквы, не могут установить связь между зрительным образом буквы и ее звуком, одна и та же буква может восприниматься по-разному. При моторной дислексии отмечаются трудности в движении глаз в процессе чтения. Акт чтения происходит лишь при условии взаимосвязанной и координированной работы слухового, зрительного, а также двигательного анализатора [2].

Дислексия имеет свою определённую симптоматику, рассмотрим ее немного подробнее. При нарушениях чтения отмечаются следующие группы ошибок:

1. Искажения звуко-слоговой структуры слова, проявляющиеся в пропусках согласных при стечении, гласных и согласных при отсутствии стечения, перестановках звуков и слогов, добавлении звуков, пропусках и т.д.

2. Смешение и замена звуков при чтении, в основном фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков,

которые входят в их состав), также происходят замены букв, которые имеют графическую схожесть (П-Н, Х-Ж, З-В и т.д.).

3. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» (р, а, м, а).

4. Нарушения понимания прочитанного. Это проявляется на уровне отдельного слова, предложения и текста.

5. Аграмматизмы при чтении. Они проявляются на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения чтением. У детей наблюдаются нарушения согласования существительного и прилагательного, нарушения падежных окончаний, окончаний глаголов и т.д. [1].

Динамика дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением количества ошибок, а так же их видов и степени выраженности.

Нарушения чтения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка. Так, неудачи при овладении чтением могут вызвать и закрепить у него такие черты характера, как робость,неуверенность в себе, озлобленность,тревожную мнительность, агрессивность, склонность к негативным реакциям [1].

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб: Союз, 2012.

2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014.

3. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: ПАРАДИГМА, 2011.

4. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». – М.: Просвещение, 2011.

5. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга 1. – М.: Гуманит. изд. центрВЛАДОС, 2009.

Шейкина Л.Н. levsheikina@yandex.ru
МАОУ СОШ № 2, ст. Тбилисская
Тбилисского района Краснодарского края

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

(Из опыта работы)

Аннотация. *В статье рассматриваются методы, приёмы и формы работы на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности с обучающимися, имеющими ограниченные возможности в языковом общении. Даётся анализ причин появления языкового барьера, а также показаны пути его устранения.*

Ключевые слова. *Жесты, мимика, интонация, орфографические и грамматические нормы, самоанализ, культура народов мира.*

Annotation. *The article deals with methods, techniques and forms of work at lessons of Russian language and literature and in extracurricular activities with students with limited ability in language communication. The analysis of the reasons for the emergence of the language barrier and the ways of its elimination.*

Keywords. *Gestures, facial expressions, intonation, spelling and grammar rules, self-awareness, the culture of the peoples of the world.*

Один из основоположников теории искусственного интеллекта, создатель языка Logo Сеймур Пейперт сказал: «Мы не учим их, мы создаём условия, в которых они учатся». Под «ними» подразумеваются наши с вами ученики от начальной до высшей школы. А что значит создать условия? Это значит предоставить всем без исключения равные возможности, обеспечить свободный доступ к источнику информации; вовремя помочь, подсказать, направить, скорректировать; предоставить право выбора.

Чтобы создать активную, гармонически развитую личность, адаптированную к условиям современной жизни, необходимо в системе работы с обучающимися предусмотреть один очень

важный аспект: работать на каждого ученика (осуществлять личностно-ориентированный подход в системе обучения, воспитания и развития) и на всех одновременно (развивать в ребёнке навыки работы в паре, в группе, в коллективе). Для обучающихся других национальностей (не русских), имеющих проблемы с усвоением языка, это особенно актуально. Рассматривать проблему нужно в комплексе, а значит, предусматривать не только урочную, но и внеурочную деятельность.

В моей педагогической практике был ученик, приехавший к нам в край из Армении после разрушительного землетрясения. Мальчик (5 класс) вообще не говорил по-русски. Ситуация несколько упрощалась тем, что родители нашим языком владели. Но вместо сына они не могли быть на уроках и учиться. Всем стало понятно, что на мальчика свалился огромный поток информации, которую усваивать было непросто. Здесь здорово помогла система жестов. Общение налаживалось за счёт того, что каждое слово учителя или ученика на уроке было прямо или косвенно направлено на Арташеса. Всё, что говорилось, по сути было адресовано ему. Дети достаточно быстро включились в такую форму общения, к тому же каждый одноклассник почувствовал себя в роли учителя и помощника. Семья при землетрясении потеряла всё, дети стали приносить вещи. И началось установление контакта: называем предмет – показываем, отдаём. На уроке предмета могло не оказаться, тогда рисовали, обозначали схематически, условно. Данный вид работы пусть не так быстро даёт свои положительные результаты, но очень эффективен. Кстати, и русскоговорящим такая форма общения идёт на пользу.

Дальше необходимо дать понятие действия и признака. Однажды мне на глаза попала книжка «*Расскажи стихи руками*» [2]. Суть методики в том, что ты любое своё действие сопровождаешь движением. Конечно, очень важно при этом многократно повторять слова, закрепляя понятия. Плюс в том, что параллельно у ребёнка развивается моторика, он работает со словами по определённой тематике, одновременно включает все виды памяти, иными словами, развивается. Хотя методика направлена на детей от трёх до пяти лет, в случае затруднения

речевого общения с детьми, не владеющими русским языком, она тоже хорошо работает.

Конечно, детей с проблемами языкового барьера нужно держать на особом контроле. Важно всегда помнить, что только спокойное, доброжелательное отношение сможет сократить расстояние между общающимися и учителем. Нелишне каждому знать, что большую роль в общении с такой категорией детей играет интонация. Учительский голос здесь и искренняя заинтересованность в ребёнке – важные инструменты для установления контакта. Когда ученик набирает минимальный запас слов, можно включать его в более серьёзную работу по обогащению словаря. И здесь на помощь приходит песня. Не рэп, и не тяжёлый рок, конечно, а распевная, мелодичная песня с многократно повторяющимся припевом. Припев психологически расслабляет ребёнка, ведь это повторение того, что он уже хорошо знает! А если его поддерживают одноклассники, давая возможность солировать даже чуть-чуть, то созданную окружающими ситуацию успеха обязательно захочется повторить! Кстати, могу с уверенностью сказать, что для детей с дислексией этот приём также эффективен. В моей педагогической практике был случай с ребёнком, который оказался не в состоянии выучить слова из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина: «*Смилуйся, государыня рыбка! Разбранила меня моя старуха, не даёт старику мне покою: надобно ей новое корыто, наше-то совсем раскололось*» [3, с. 8]. Три строчки не давались ребёнку больше месяца!.. Стали петь слова – получилось.

Кто-то хорошо сказал: «*Это нам, взрослым, кажется, что, рисуя, дети играют, а они делают своё серьёзное дело. Детское творчество – составная часть искусства, равноправная, равноценная, характерная именно для определённого возраста…*» [1, с.10]. Рисуя, ребёнок раскрывает себя. Для детей, испытывающих затруднения в общении из-за бедности словаря, хорошей формой самореализации и адаптации в обществе может стать иллюстрация к услышанному или прочитанному произведению. Не суть важно, *как* нарисовано, главное – *нарисовано* и пропущено через душу то, что осознано и понято. А выстроенный ребёнком ассоциативный ряд готовых

иллюстраций к произведению помогает определить эмоциональное и психическое состояние учащегося. Так, например, при создании учеником мультимедийной презентации по стихотворению И.С. Никитина «Русь» я ориентируюсь на цвет фона, выбранный учеником, и по нему практически безошибочно понимаю, есть ли у ребёнка проблемы или их нет. А психолог уже помогает разобраться в проблеме более детально.

Давно известно, что языковой барьер любой природы приводит ребёнка к замкнутости, развитию разных комплексов. Чтобы избежать подобных ситуаций, необходимо вовлекать детей в работу по сопоставительному анализу слов в родном и русском языках. На уроках я часто использую упражнение «Скажи по-другому». Эта работа направлена на то, чтобы одну и ту же мысль сказать по-разному. Для детей с родным не русским языком это очень нужно делать. Например, есть в ЕГЭ задание на определение грамматической ошибки. Ученикам важно понять природу такой ошибки, узнать, как можно её исправить. И рядом со словосочетанием *крепкий кофе*, *капроновый тюль*, *любимая мозоль*, на уроке появляется словосочетание *хороший девочка.* Сразу идёт объяснение, почему девочка *хороший.* Откуда взялась такая ошибка, кто её может допустить в речи: выясняем, что ошибка пришла из армянского языка, потому что в нём нет категории рода. Кстати, здесь же, на уроке, абсолютно в тему будет рассказ учителя о том, откуда берётся нарушение орфографической нормы в правописании армянских фамилий *Мкртчян, Авджян* и др. Как в русском языке существуют притяжательные суффиксы *-ов, -ев, -ын, -ин*, так в армянском - - *ян*. И непринципиально, какая буква стоит перед этим суффиксом. Здесь правило не работает! Как, впрочем, и с написанием фамилии *Чюрлёнис*. Поверьте, для детей это очень часто становится настоящим открытием, они тут же начинают называть фамилии и убеждаются в справедливости слов учителя.

Я всегда по максимуму стараюсь использовать факт обучения в классе детей разных национальностей. Во-первых, это создаёт определённую атмосферу общения, способствует узнаванию традиций и обычаев другого народа. Во-вторых,

происходит обогащение словаря *всех* детей. Когда на уроке идёт разговор об именах существительных собственных (5 класс, 10 класс), как хорошо услышать, что обозначают имена детей! *Гаянэ – «земная»*, *Кармен – «песня»*, *Чечек – «цветок»*, *Гульнара – «подобная цветку»*, *Наринэ - «женщина»*, *Зара – «золото»*, *Амир – «принц», «князь»*, *Арам – «милосердный»* и т.д. Самым замечательным оказывается, когда дети, запоминая значение имени, потом обращаются к одноклассникам по его значению.

На уроках литературы при изучении фольклора всегда даю задание рассказать сказку родного народа. Некоторые стесняются признаться, что в их жилах течёт немецкая, персидская, грузинская, еврейская кровь. Очень сложно работать с цыганами. Это тоже серьёзная проблема. Дело, наверное, не только в национальных особенностях данного народа. Здесь нужно смотреть глубже и шире, обращаясь к истории, и работать в этом направлении.

Чтобы все дети оказались в равных условиях, предлагаю им написать сказку *для себя.* Любопытно читать, когда дети пишут, ориентируясь на *свои* характерные и национальные черты. Они используют национальные имена, «переносят» героев на свою историческую родину и т.д. А это ведь не что иное, как самооценка, самоанализ, самовоспитание, т.е. как раз то, что требуют от нас ФГОС.

Обогащение словаря наших детей будет и тогда, когда каждый ребёнок станет не только ЧИТАТЬ, но и ПИСАТЬ. Современные школьники сейчас больше «кликают» и печатают. Введение в практику аттестации учеников написания сочинения – абсолютно верный шаг. Чтобы правильно аргументировать тезис, нужно уметь выбрать из ряда произведений и их содержания как раз то, что будет правильным и точным именно по указанной теме. И если ученик может взять в качестве аргумента пример из национальной литературы, то честь ему и хвала. Одна ученица по моей просьбе приготовила сообщение о Расуле Гамзатове. Класс слушал, затаив дыхание. А всё оказалось просто: девушка побывала в Махачкале, прикоснулась к святыне в буквальном смысле слова: увидела памятник Расулу, постояла у его могилы,

услышала чтение стихов на аварском и на русском языках, сама их читала там. А потом и здесь. Даже попыталась прочесть отрывок на аварском. Трудно судить, насколько у неё получилось правильно (мы ведь языка не знаем), но сам факт обращения к языку другого народа говорит о многом.

На литературном празднике «Знакомый ваш Сергей Есенин» я предложила ребёнку прочитать перевод на грузинский язык стихотворения С. Есенина. Семья жила в Грузии, мама язык знает. Шестиклассник прочёл стих Есенина по-грузински. Замечательно получилось: мы как будто раздвинули рамки собственно есенинской поэзии, показали его «Персидский цикл», максимально приблизив его к месту, где он создавался. Это уже расширение поликультурной и полиэтнической среды.

У В.А. Сухомлинского я прочитала: *«…Нельзя сводить духовный мир маленького человека к ученью. Если мы будем стремиться к тому, чтобы все силы души ребёнка были поглощены уроками, жизнь его станет невыносимой. Он должен быть не только школьником, но прежде всего человеком с многогранными интересами, запросами, стремлениями»* [1, с. 168]. В неформальном общении ребёнок раскрывается быстрее и полнее. Дети с ограниченными возможностями речи чувствуют себя *вне урока* спокойнее и раскрепощённее, потому что на них не давит страх ошибиться. Они смелее говорят, не боясь, что кто-то посмеётся над их неуклюжими или не вполне грамотными фразами. На классном часе «Вместе мы – сила!» представители разных национальностей показали национальные блюда своего народа, рассказали, как и из чего они приготовлены. И снова – обогащение словаря: чак-чак, долма, пахлава, баурсак, хинкали, хычины… А когда это всё можно попробовать!.. Так через осязание приобщаемся к культуре близких нам народов, наводим речевые мосты, убираем преграды на пути к общению. К сожалению, национальные костюмы были представлены только на картинках, но и этого оказалось достаточно, чтобы элементы национальной одежды были названы и показаны.

Не могу не вспомнить случай из недавнего прошлого. Мы готовились ко Дню Победы. Задействованы были учащиеся двух седьмых классов. Попросила юношу сыграть на баяне военные

песни на празднике «Ради жизни на земле…», посвящённом 70-летию Победы, 70-летию со дня создания поэмы «Василий Тёркин» и 105-летию со дня рождения А.Т. Твардовского. Я услышала слова, к которым не была готова: «Спасибо Вам, Вы показали мне, что моё творчество кому-то нужно». Скажу более, под аккомпанемент Колиного баяна пели все: и ученики, и учителя, и родители. И совсем было неважно, кто какой национальности принадлежит, ведь Победа – одна на всех! К слову, Василия Тёркина играли русский, белорус и дагестанец.

Дети-билингвы, как правило, не всегда могут открыться сразу. Психологический барьер затрудняет общение. Некоторые учащиеся стесняются говорить на родном языке, когда их просишь поприветствовать одноклассников. Чтобы такое не происходило, нужно дать ребёнку почувствовать и понять, что он интересен как личность, а другой оттенок цвета его кожи или форма носа непринципиальны, когда речь идёт о человеческих качествах.

Андрей Максимов, журналист, писатель, драматург в интервью Юлии Меньшовой (программа «Наедине со всеми») сказал: *«Ни один человек не ленится, когда делает то, что ему нравится!»* Задача каждого из нас – сделать так, чтобы ребёнок на уроке *не ленился* и *говорил*, причём по делу, и чтобы ему это *нравилось*. Нравиться будет, когда станет получаться. Получится только в процессе *живого* общения, заинтересованного и доброго.

Список литературы

1. Диалоги о воспитании. Книга для родителей. Ваш ребёнок. Педагогика семейных отношений. Когда наступает зрелость.- 3-е издание. /Сост. Свердлова О.В. – М.: Педагогика, 1985.

2. Пальчиковые игры, упражнения на координацию слова с движением, загадки для детей (6-7 лет)./Авт.-сост. Никитина А.В. – СПб: КАРО, 2009.

3. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке. – Самовар Шалаш, 1997.

Ширяева Ю.А., lilitbelgorod@mail.ru
ГБОУ ВО «Белгородский государственный
институт искусств и культуры», г. Белгород

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. *Статья раскрывает задачу формирования языковой личности под воздействием искусственного происхождения двуязычия. В ней утверждается, то, что билингвизм расширяет грани мышления и знания. Освоение новоявленного языка приводит к предстоящему развитию и обогащению единственной языковой личности ребенка в лингвистическом и коммуникативном качествах.*

Ключевые слова. *Билингвизм, умственное становление, когнитивное становление, языковая личность индивидуума, языкознание.*

Annotation. *The article reveals the problem of formation of linguistic personality under the influence of artificial bilingualism. It claims that bilingualism enhances edge thinking and knowledge. The development of the latter-day language leads to the upcoming development and enrichment of only the language identity of the child in a linguistic and communicative qualities.*

Keywords. *Bilingualism, cognitive development, cognitive development, linguistic personality of an individual, linguistics.*

В современном мире билингвизм является распространенным явлением. По данным статистики количество детей-билингвов преобладает в большем количестве, чем монолингвов. Одним из важнейших современных вопросов исследования двуязычия считается воздействие билингвизма на становление языковой личности человека. В конце XIX – начале XX века общепринято считалось, что родной язык играет очень весомую роль в формировании нрава и нравственного становления личности человека и его мировоззрения, вследствие этого к билингвизму относились скептически. В 1928 г. кое-какие научные работники предложили понятие о том, то при одновременном исследовании и изучении двух языков у ребёнка понижается степень умственной работы. Также существовало предположение, что дву-

язычие имеет возможность вызвать раздвоение личности, нравственную деградацию. Негативное отношение к билингвизму видоизменилось с середины XX века. В книге «In Other Words» автора Э. Биалисток доступно описывает, что познание двух языков - «это более чем элементарно». Проведя исследование в Монреале, где сравнили детей-билингвов, которые говорили на английском и французском, и детей, которые говорили только на французском, пришли к выводу, что билингвизм не вредит детям. Автор книги предположил, что если правильно провести исследование, то окажется, что дети-билингвы будут справляться с невербальными задачами так же, как дети-монолингвы, а с вербальными задачами – хуже, чем монолингвы. Но, в отличие от первоначальных прогнозов, оказалось, что дети-билингвы справлялись лучше со всем. Это был первый раз, когда позитивные эффекты билингвизма хорошо контролировались, но еще неидеально. Мозг ребёнка, у которого концептуальной репрезентации соответствует двум лингвистическим методам выражения, владеет возможностями, отсутствующими у монолингва. Обогащающий эффект билингвизма имеет возможность происходить как раз из самой большущий его трудности: такого, собственно что структуры и концепты различных языков ни разу всецело не совпадают» [2, с. 97]. Таким образом, можно предположить, что двуязычие стало нормой в современном мире, тем самым вызывая интерес с точки зрения лингвистики, психологии, педагогики, социологии. Доктрина двуязычия подразумевает, что дети, обладающие более чем одним языком, имеют все шансы развивать различные структуры мышления при общении. Стоит ли предполагать, что билингвы имеют доступ к двум разным моделям мышления?

Исходя из функционирования всевозможных закономерностей в языковой системе детей-билингвов, возможны два облика взаимодействия языков в сознании такого индивидуума. А. Залевская считает концептуальную обобщенную систему билингвов и монолингвов одинаковую по функциям [1, с. 116]. Усвоенные ребенком знания о мире выраженные в языковых формах дают уникальную лингвистическую модель, а всевозможные языковые системы по-разному укрепляют культурные познания и предполагают различные способы осмысления. Дву-

язычие считается методикой познания культуры и в тоже время формирования её сфер. В билингвизме происходит взаимодействие языков и культур в границах одной языковой личности. «Языковая система полновесного представления личности ребёнка-билингва вмещает в себя психологический, социальный и иные составляющие которые преломляются при двуязычии» В лингводидактике принято считать, что учение родному языку нацелено на составление языковой личности ребенка, а зарубежному языку - «вторичной языковой личности» [3, с. 227].

Но имея другой взгляд на эту проблему можно предположить, что личность билингва неделима. При усвоении ребенком другого языка это приводит его к развитию и обогащению личности в коммуникативном аспекте. При такой точке зрения, которая предполагается более логичной, у билингва формируется не два языковых восприятия мира. Ведь в процессе изучения второго языка родной дополняется и расширяется в образе интегрированных вариаций. Такое суждение позволяет раскрыть гибкость и подвижность билингвального понимания, его достоинство сообразного отожествления с монолингвом. Являясь многомерным, билингвизм у детей приобретает разносторонность личности и когнитивное мышление на уровне подсознания.

Познание второго языка часто происходит в период, когда личность ребенка имеет сформированную языковую базу в своей культуре. Таким образом, это несет в себе расширение лексических и грамматических познаний, обогащение синтаксического и стилистического разнообразия речевой деятельности. Это развивает речевое варьирование соответственно конкретному дискурсивному событию. В ходе трансформации в системе речевых манипуляций билингвов их учат сообразно идентифицировать языковые явления с выявлением дифференцирующих знаков. Интеграция языковой системы принимает иную точку мировоззрения, творческая вольность использования данной модели понимания в ходе межкультурной коммуникации. Билингвизм помогает образованию более осознанного восприятия к языку и воспитывает металингвистические ловкости детей (щепетильность к подробностям и структуре языка, распознавание многозначности, контроль обработки языковой информа-

ции, умственный разбор грамматически неверных внушений), который впоследствии облегчит изучение следующего языка.

Исходя из выше представленных понятий, билингвизм оказывает положительное воздействие на познавательную деятельность ребёнка, способствует организованности, увеличивает степень интеллектуального развития, стимулирует творчество, помогает развитию дивергентного мышления, которое помогает выявить вариативные решения поставленной задачи и развивает креативные идеи. Раскрывая коммуникативное познание билингвов, прогрессируют коммуникативные компетенции модели поведения в обществе, извлекая при этом эмоциональную оценочную лексику. Ведь познавая второй язык, ребенок чувствует мир во всем его многообразии. Билингвизм увеличивает простор его мышления и знания. В современном мире необходимость билингвального воспитания предлагается большинством исследователей. При таком воспитании появляется не только понимание второго языка, но и стремительный личностный рост ребёнка, развитие целостной личности, ее взаимосвязанных компонентов: мотивационного, волевого, эмоционального и других.

Список литературы

1. Залевская А.А. // Вопросы психолингвистики. – 2008. - №7. – С.116.

2. Емельянова Я.Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности / Я.Б. Емельянова //(https://docviewer.yandex.ru). – 2010. - № 2. – С. 91-102.

3. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста//Язык - система. Язык - текст. Язык - способность. – М., 1995. – С. 277-278.

РАЗДЕЛ 4. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Амирова Р.М., nomer5rzmiz@mail.ru
ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. *Данная статья посвящена проблеме национально-культурного воспитания студентов Казанского «ГМУ» в рамках секции “Мы говорим по-татарски!”. Многолетний опыт работы позволяет утверждать, что театры играют особую роль в сохранении национальной культуры, в формировании нравственного и эстетического воспитания. Укрепление национально-языковой стабильности, воспитание культуры толерантности в обществе в условиях двуязычия является одной из важнейших функций университета.*

Ключевые слова. *Духовно-нравственное воспитание, татарское театральное искусство, национальный театр, национально-культурной ценности.*

Annotation. *This article is devoted to the problem of national and cultural education of students of Kazan "GMU" in the section "We speak in Tatar!". Many years of experience allow us to assert that the theaters play a special role in preserving the national culture, in the formation of moral and aesthetic education. Strengthening national and linguistic stability, fostering a culture of tolerance in the society in conditions of bilingualism is one of the most important functions of the university.*

Keywords. *Spiritual and moral education, Tatar theater art, national theater, national and cultural values*.

Театр поучает так, как этого не сделать толстой книге.
Вольтер

Театр – это удивительный мир. Театр – магическое слово. Наверное, нет человека, который не мечтал бы исполнить хотя бы маленькую роль на сцене. А если подумать, в жизни мы же все исполняем свою роль, которую написал неизвестный режиссер. Театр – это всегда загадка, неожиданные случаи, чудеса. Театр заставляет смеяться и плакать, радоваться и переживать, задумываться о прошлой жизни.

Театр - один из самых доступных видов искусства для детей, подростков и молодёжи, способствующий решению актуальных проблем педагогики и психологии, связанных с художественным образованием и воспитанием детей, формированием эстетического вкуса, духовно-нравственным воспитанием личности.

Театральные постановки оставляют неизгладимый след в памяти зрителей, так как в театре актёр и зритель - ровесники, поэтому их волнуют приблизительно одни и те же проблемы, во многом совпадают их взгляды на жизнь и на искусство.

Войдя в глубокой древности в культуру и общественное сознание различных народов мира, театр стал для многих поколений школой жизни, средством постижения окружающей действительности, приобщения к сокровищнице человеческого гения. Своей актуальности театр не теряет и в современные дни.

Татарский народ всегда имел предпочтение к чему-то новому, полезному, к тому, что бы давало ему духовный и культурный рост. Татары всегда отличались глубокой духовностью и восточной тонкостью.

Для народа, для общества и для нации в целом театры играют особую роль в сохранении национальной культуры, в формировании нравственного и эстетического воспитания. Театр, как храм творчества, направляет человека к духовному подъему, приучает к глубоким размышлениям, к чистоте речи.

Татарские театры – прекрасный образец того, как нужно уважать, а главное, сохранять свою родную культуру. На протяжении вот уже многих лет татары славятся своим искусством театрального представления. Театральное искусство в Татарстане имеет глубокие традиции. В настоящее время в Татарстане насчитывается около 10 профессиональных татарских театров.

Наибольшей популярностью в республике и за ее пределами пользуется театр имени Галиаскара Камала, который хранит в себе огромную историю, и является одним из эталонов формирования и рождения татарской драматургии. Татарский государственный академический театр имени Г. Камала известен своими постановками классиков татарской драматургии: Н. Исанбета, Г. Камала, Ф. Яруллина, Т. Миннуллина и др. Уже традиционными стали его гастроли в Москве и странах с многочисленной татарской диаспорой. Сейчас театр стал одним из лучших национальных театров России, имеющих большой успех не только в России и в тюркоговорящих странах, но и в Германии, Финляндии. Каждый гость Казани обязательно вначале посетит этот великий национальный памятник татарской культуры.

На кафедре русского и татарского языков КГМУ большое внимание уделяется воспитательной работе. Студенты с удовольствием участвуют в работе секции “Без татарча сөйләшәбез!” (“Мы говорим по-татарски!”), основными аспектами которой являются сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан, укрепление национально-языковой стабильности, воспитание культуры толерантности в обществе в условиях двуязычия. В рамках деятельности секции посещение студентами театра Г. Камала стала давней традицией.

В этом учебном году в рамках секции студенты лечебного факультета вновь посетили драматический театр имени Галиаскара Камала и посмотрели драму под названием «Үлеп яратты» («Любовь бессмертная») по современной пьесе Ркаиля Зайдуллы в постановке режиссера Ильгиза Зайниева.

Этот спектакль был основан на реальных событиях и отражал жизнь известной по истории женщины Мухлисы-Буби. В спектакле прослеживается судьба Мухлисы-Буби с юных лет и до старости. Молодую Мухлису-Буби игрет Ляйсан Рахимова, а пожилую – Дания Нуруллина. Мухлиса Габдулгалямовна Нигматуллина-Буби – представительница династии просветителей из деревни Иж-Буби, в течение двадцати лет состояла членом Духовного управления мусульман России, была первой (и един-

ственной в мусульманском мире) женщиной - шариатским судьей, т.е. казией.

Она была образованной, глубоко осведомленной в исламе, уважаемой женщиной. Семья Нигматуллиных-Буби создала в своей деревне комплекс учебных заведений, куда входили мужское медресе с восьмилетним курсом обучения с четырехлетней начальной школой, при нем и восьмилетнее женское медресе, которым руководила Мухлиса-абыстай. Этот комплекс был первым у татар и единственным в своем роде, где давали среднее светское образование на родном языке и готовили учителей для современных татарских школ.

Получившая первоначальные знания от матери девочка рано пристрастилась к чтению, благо книг в доме было много. Со временем отец и братья стали ее учителями, сначала отвечая на бесконечные вопросы любознательной девочки, а затем, решив дать ей соответствующее эпохе достойное образование.

В 1877 году девушку выдали замуж за муллу. Родители надеялись, что дочь будет счастлива. Но муж ее оказался самодуром, отличавшимся жестким и извращенным нравом. Жизнь ее была бы совсем беспросветной, если бы она, несмотря на возражения мужа, не взялась воспитывать дочь прислуги, умершей при родах, - маленькую Нажию (Нажию играет Миляуша Шайхутдинова). А затем родилась и собственная дочь Мунджия (Мунджию играет Гузель Шакирова).

Мухлису-абыстай постигла бы несчастная судьба многих жен сельских мулл, если бы не решительное вмешательство ее братьев. В спектакле показано, как приехавшие проведать сестру братья, узнав, в каком невыносимом положении она находится, решили увезти ее. Так как муж на развод не соглашался, братья решились на крайний шаг - посадили в сани Мухлису с двумя маленькими дочками, родной и приемной, якобы те проводят их до околицы, и уехали.

С тех пор Мухлиса-абыстай вместе с женами братьев полностью посвятила себя обучению и воспитанию девочек в родной деревне Иж-Буби.

Следующий эпизод из жизни Мухлисы-Буби, показанный в спектакле - это репрессивные годы в Уфе. Репрессии, обрушившиеся на татарскую интеллигенцию в двадцатые-тридцатые го-

ды, не обошли стороной и Мухлису-абыстай, несмотря на преклонные годы продолжавшую трудиться в Духовном управлении. В первый раз с представителями органов НКВД ей пришлось встретиться в 1930 году, когда ее допрашивали в связи с обвинением в незаконном хранении золотых монет и ценных вещей. Все, что она хранила, намереваясь совершить хадж в Мекку, было конфисковано. В начале 1937 года была составлена секретная справка по Башкирии, в которой было указано, что Бобинская является участницей контрреволюционной буржуазно-националистической повстанческой организации, вскрытой в Башкирии. Дверь тюремной камеры уже была перед ней раскрыта, судьба - предрешена. Все чудовищные обвинения, которые ей приписывали, она отрицала. На следствии Мухлиса держалась мужественно и гордо, ни одно имя не прозвучало из ее уст. Однако на ее честное имя наводили напраслину в многочисленных протоколах других подследственных, арестованных. Слишком заметной и авторитетной была фигура Бобинской среди мусульман СССР, поэтому следователи для придания большей убедительности своему очередному кровавому «детективу» включили Бобинскую в число организаторов, якобы существовавшей «повстанческой контрреволюционной организации».

Блестящий педагог, более 20 лет отдавшая распространению женского образования среди мусульманок России, авторитетнейшая казия Центрального духовного управления мусульман, прослужившая верой и правдой на этом посту еще 20 лет, Мухлиса-Буби была обвинена в участии в «контрреволюционной повстанческой националистической организации Башкирии» и присуждена к расстрелу. Но спектакль кончается не расстрелом, а освобождение Мухлисы-Буби. В следователях, удивленных стойкости женщины, проснулось чувство жалости и они признали ее невиновной.

Рассказ, об оказавшейся в застенках НКВД, подвергаемой пыткам и унижениям, приговоренной к расстрелу, но не сломленной пожилой женщине исполнен веры в возрождение татарской нации. Даже перед лицом смертельной опасности героиня находит в себе силы пожалеть следователей-садистов, простить предавших ее друзей, поддержать сокамерниц, обратить взоры заблудших к Создателю и уповать на его милость. Непоколеби-

мая вера и чувство собственного достоинства становится содержанием последних дней Мухлисы-Буби. Такова судьба замечательной женщины беззаветно, как ее братья, подвижнически служившей делу просвещения народа.

Хотелось бы отметить, что Нажия (приемная дочь Мухлисы-Буби) является прапрабабушкой нашей студентки Адели Гильмутдиновой. И она очень гордится, что ее родословная связана с такими величайшими людьми.

Вот что рассказывает о своей прабабушке Аделя: «Дочь Мухлисы-Буби Нажия Даулетовна в 1910 году оканчивает медресе и становится учителем-просветителем. В 1911 году Мухлиса-Буби выдает Нажию замуж за БигашеваКыяма - он также был учителем в медресе в деревне Мордвый. У них рождаются три сына-Ниязи, Ульфат и Анас, и дочь - Аниса. В 1938 году Кыяма признали врагом народа, посадили в тюрьму и в этом же году расстреляли. По воспоминаниям моей бабушки Нажия, оставшись одна, отдает все свои книги и швейную машину, которую ей подарила ее мать Мухлиса-Буби, жене своего сына Ниязи Жихан (Хурлыжинан). Когда дед Ниязи погиб на Великой Отечественной Войне, бабушка Жихан с тремя детьми уехала к своим родителям в деревню Туркаш в Кукморском районе. Ее старшая дочь Райса, наша бабушка, поступает в Мамадышское педучилище, где ее бабушка Нажия обеспечивает и помогает ей учиться. По словам моей бабушки Нажия, так же как и Мухлиса-Буби была учительницей, но в спектакле во время допроса она признает себя обычной крестьянкой (видимо для того, чтобы с нее были сняты подозрения на участие в контрреволюционной организации)».

Нам понравились постановка, замысел спектакля. Игра актеров была великолепной. Они смогли передать все чувства, которые испытывали герои. Спектакль произвел на нас неизгладимое впечатление и позволил нам на время окунуться в революционный период, проследить жизнь родственников знакомых нам людей.

Нам кажется, театр является одним из немногих мест, где можно громко промолчать о своих чувствах, мысленно поговорить с актерами и просто поразмышлять, подумать о том, что не позволяют нам иногда наши суетливые будни.

Все это способствует формированию бережного отношения к языковым традициям, воспитанию сознательного отношения к родному языку как национально-культурной ценности, укреплению национально-языковой стабильности.

Список литературы

1. Галиуллин Т.Н. Яктылык: әдәбитәнкыйтьмәкаләләре / Т. Галиуллин. – Казан: Татар.кит.нәшр., 2011. – 319 б.

2. Заһидуллина Д.Ф. Яңадулкында (1980-2000 еллар татар прозасындатрадицияләрһәмяңачалык) / Д. Заһидуллина. – Казан: Мәгариф, 2006. – 255 б.

3. Зәйдулла, РкаилСаташкансандугачһәм башка пьесалар / Р. Р. Зәйдулла ; [керешсүз авт. Н. Игъламов] .— Казан : Татар.кит. нәшр., 2012 .— 487 б.

4. XX гасыр татар әдәбиятытарихы: дәреслек / Д.Ф.Заһидуллина, Н.М. Йосыпова. – Казан: Казан университеты, 2011. – Т.2: XX йөзнеңикенчеяртысында татар әдәбияты. – 198 б.

Атарщикова Е.Н., ponomareve@yandex.ru,
Пономарев Е.Г., ponomareve@yandex.ru,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО МИРОВИДЕНИЯ И ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Аннотация. *Авторы статьи рассматривают проблему формирования личности, привития любви и гражданских патриотических чувств к своей большой и малой Родине посредством средств лингвострановедения. Изучение культуры, традиций, языка, географии, истории, литературы, региона и края, где проживает молодой человек, воспитывает в нем чувство патриотизма и гражданской позиции.*

Ключевые слова. *Лингвострановедение, краеведение, малая Родина, национально-культурное мировидение, историческая память, Северный Кавказ.*

Annotation. *The authors consider the problem of identity formation, developing a love and Patriotic feelings for your big and small Home by means of linguistica and area studies. The study of culture, traditions, language, geography, history, literature, region, and territory, where young people and fosters the feeling of patriotism and civil position.*

Keywords. *Linguistics, regional studies, small homeland, national and cultural world view, historical memory, and the Caucasus.*

Сохранение исторической памяти и передача ее подрастающему поколению – основная задача страноведческой работы. Родной край и населяющие его люди, неповторимый облик родной природы – все это, прошедшее через сознание, становится важнейшей частью народа и отдельной человеческой судьбы. У каждого из нас – своя малая Родина. Любовью к ней, к людям, живущим на этой земле, гордостью за свой край пронизана вся работа просвещенцев, ученых, учителей, библиотекарей, краеведов, всех, кому интересно, где он родился и живет. Пока мы интересуемся прошлым, изучаем свою историю, не прерывается связь поколений.

Что же главное в лингвострановедческой работе? На наш взгляд, это выявление, сбор, изучение, сохранение документов и предоставление их читателям. Именно образовательные учреждения – среди тех структур, которые являются собирателями, хранителями и проводниками культурных традиций. Познакомить читателя с историей родного края, воспитать чувство гордости за славное прошлое своих земляков, с уважением относиться к своим корнями обычаям – основная задача образования в страноведческой работе.

Лингвострановедение – это всестороннее изучение какой-либо определенной территории, проводимое на научной основе. Кавказоведение, лингвострановедение, краеведение – востребованные актуальные современные учебные курсы, которые читаются на историко-филологическом факультете преподавателями кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, истории и права, русского языка и литературы, ориентированы на возрождение духовной культуры, призваны способствовать формированию культурологических предпосылок к успешному межкультурному общению. Краевед-

ческие источники, документы, пособия, литература имеют не только образовательное значение, но и представляют собой важную часть национально-культурного мировидения и исторического наследия.

Нет сомнений: вузам и школам, библиотекам и музеям необходимо аккумулировать и сохранять в своих фондах источники лингвострановедческой информации, вести исследовательскую работу и активно стимулировать интерес читателей к краеведению.

Преподаватели-ученые историко-филологического факультета Ставропольского государственного педагогического института остро ощущают необходимость формирования преемственности поколений. От того, насколько юношество знает историю и литературу родного края, где молодым людям предстоит жить и трудиться, зависит, кем вырастут нынешние дети - иванами, не помнящими родства, или носителями мудрости предков.

Поэтому, начиная с 2004 года, они системно разрабатывают лингвострановедческие пособия как модель российской и региональной библиографии в целом, отражающую документы об определенной местности страны, региона, Ставропольского края, которые аккумулируют опыт прошлого и могут быть использованы как основа для разработки инновационных проектов будущего.

Настоящее учебное пособие – уникальный проект серии изданий (хрестоматия, учебное пособие, методические рекомендации и т.п.), входящих в серию «Лингвострановедение», посвященных комплексному исследованию культуры, истории, филологии, этнографии Ставропольского края, Кавказских Минеральных Вод и Северного Кавказа.

С 2006 года в свет вышли книги по учебно-исследовательской проблеме «Литература Ставрополья»: стандарт, библиографический указатель, хрестоматии по лирике, прозе, публицистике края для учащихся 1-11классов, методические разработки уроков студентов, апробированные в школах города и края. Они получили признание общественности в наградах: дипломы лауреатов конкурса на лучшую научную книгу 2007-2016 годов, проводимых Фондом развития отечественного образования, в номинации «Гуманитарные науки»

(Сочи), победителей международного информационного конкурса «Современное педагогическое пространство. Лучшие учителя» (издательская группа «Си-пресс») (2014) и IV Международного педагогического конкурса International Pedagogical Skills Contect «Педагогика и психология: вчера, сегодня, завтра» (2015).

С 2014 года стали работать в рамках лаборатории СГПИ «Антропология детства» над проблемой «Антропологические основы обучения и воспитания детей-билингвов и детей-мигрантов в условиях полиэтнической среды».

Первые издания в жанре учебно-методических пособий «Преподавание русского языка как неродного в школе» (2014), «Методический театр как антропологический метод артпедагогики» (2015), ««Антрополого-ориентированный подход к изучению русского языка, литературы и истории в условиях инклюзивного обучения представителей некоренного населения в средней школе» (2015) получили также дипломы лауреатов за лучшую научную книгу.

Четвертое издание вышло в 2016 году в жанре хрестоматии «Лингвострановедение в обучении русскому языку как неродному в образовательных организациях Ставропольского края». Оно дало лингвострановедческие представления о Ставрополье.

Цель готовящегося учебного пособия «Открываем Кавказские Минеральные Воды» серии «Лингвострановедение в обучении русскому языку как неродному в образовательных организациях Ставропольского края» – в краткой форме познакомить бакалавров и магистров смежных специальностей высших и средних профессиональных учебных заведений, учащихся школ, лицеев, гимназий, колледжей, специалистов в области истории, филологии, культурологии, библиотечного дела, туризма, музееведения, краеведения с Кавказскими Минеральными Водами (КМВ). Ее авторы искренне надеются, что книга будет интересна не только филологам, историкам, краеведам, студентам, но и всем, кто интересуется историей своей малой родины. В пособии делается акцент на важнейших вопросах и проблемах, которые необходимо знать и представлять их масштаб и остроту каждому будущему специалисту независимо от профиля его предстоящей работы.

Данное пособие будет дополнять лекционный курс «Лингвострановедение в полиэтнических классах Ставропольского края», который читается на историко-филологическом факультете СГПИ преподавателями кафедры теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин, расширяя национально-культурное мировидение Ставрополья и КМВ, развивая экстралингвистические знания о регионе изучаемого языка, познания социокультурной картины мира и коммуникативной компетенции для специалистов, которых готовит СГПИ.

Учебное пособие планируется издать в рамках реализации государственной программы Ставропольского края «Подготовка педагога для работы в условиях внедрения ФГОС» на 2017-2020 годы, утвержденной Министерством образования и молодёжной политики Ставропольского края.

Выпуск предстоящего учебного пособия в кратком изложении обусловлен рядом причин.

Во-первых, КМВ имеют богатую историю благотворительной деятельности, которая может и должна стать основой формирования нравственных качеств современной молодежи.

Во-вторых, приобщение молодежи к познанию исторических корней своего народа происходит через экскурсионную деятельность – одно из основных современных туристских средств, которое постоянно развивается, усложняется. Исторически экскурсии (от лат. excursio – «поездка») зародились очень давно. Как формы отдыха и развлечения первые поездки куда-либо (в другой город, в другие регионы) появились еще в античности. Наиболее распространенными мотивами поездок были паломничество, лечение, торговля, образование.

В настоящее время изменилось отношение к краеведению. Расширение регионального кругозора школьников в полной мере способствует введению в программу гимназических образовательных учреждений лекционно-практических занятий по литературному краеведению с элементами научно-исследовательского реферирования в старших классах. В образовательных заведениях введены специальные уроки, спец- и элективные курсы, факультативы по изучению истории страны. Это прекрасная возможность познакомиться с историей, культу-

рой, обычаями, духовными и религиозными ценностями конкретного региона и населяющего его этносами.

В-третьих, популяризация литературы о крае. Одно из ведущих направлений в работе отводится литературному краеведению. Литература Ставрополья, Кавказа – мир особый. Портрет малой родины складывается из тысячи строк ставропольских писателей. Показывая жизнь городов и станиц, повседневные заботы тружеников, их стремление к лучшей, счастливой жизни, поэты, писатели, публицисты, раскрывая внутренние силы народа, воспевая его нравственное здоровье, жажду справедливости, приобщают молодежь к познанию исторических корней своего народа.

В-четвертых, подготовка будущего педагога, учителя, музейного работника, гида, требует использования разнообразных форм внеклассной и внешкольной работы: литературно-краеведческие чтения, тематические вечера, исторические праздники, презентации поэтических сборников местных авторов, литературно-музыкальные акции и викторины, виртуальные краеведческие круизы по памятникам и историческим местам, блиц-турниры типа «Я в этом городе живу, я этот город знаю», выставки-просмотры «КВМ – полиэтничный край», книжные экспозиции «Наш край родной в стихах и прозе», презентации творчества музыкантов, художников и др.

В-пятых, лингвострановедение (показ культуры через язык) связано с практикой реализации в учебном процессе элементов национально-культурной специфики речевого общения с целью обеспечения коммуникативной компетенции обучающихся через интенции диалогического общения.

В-шестых, лингвострановедение – важный источник расширения жизненного кругозора. Оно вводит учащихся в мир природы и человеческих отношений. В этом случае ярче предстает так называемый «первоэлемент» литературы – слово. Важнейшая роль искусства слова общеизвестна. Оно способствует духовному и эмоциональному развитию детей, дарит радость от соприкосновения с прекрасным, формирует эстетическое начало личности. В то же время литературные произведения затрагивают самые глубинные и сокровенные чувства и мысли детей, создают условия для удовлетворения разнообразных интересов

и потребностей в различных видах художественной деятельности.

Обозначенные причины подчеркивают верность избранной парадигмы образования и воспитания в вузе, важность развития экстралингвистических знаний о регионе изучаемого языка, познания социокультурной картины мира и коммуникативной компетенции для учителей, которых готовит СГПИ.

Изменения, происходящее в современном мире, затрагивают все стороны жизни общества, в том числе и образовательный, и воспитательный процессы средней школы. Школа призвана ориентировать учащихся на осознание неразрывной связи Родины и края в историко-культурном, естественно-географическом и социально-политическом плане, обеспечивать возможности такого развития школьников, которое позволит реализовать во всем многообразии и их личные социальные цели.

Лингвострановедческая деятельность – эта такая область человеческого познания, с которой связан каждый человек, живущий на данной территории. Он может быть потребителем этих сведений и знаний, значит, ему легче будет адаптироваться к жизни в этой природной и социальной среде, он эффективнее будет строить свою трудовую деятельность. Но он может быть и активным созидателем новых знаний, наблюдений и сведений и о природе, и об обществе, и о культуре этого края.

Лингвострановедческая деятельность активизирует мыслительные пределы учащихся, помогает выработке умений общаться, самостоятельно приобретать, практически применять научные знания, способствует овладению навыков исследовательской работы.

Многообразный опыт лингвострановедческой работы раскрывается в докладах и сообщениях учителей, участников научно-практических конференций, и в создаваемых на основе выступлений сборниках статей. Лингвострановедение перестает быть делом лишь энтузиастов-учителей, оно становится массовым явлением.

Лингвострановедческая деятельность многогранна, многопланова, имеет неограниченные возможности для творческого поиска. Постепенно уходят в историю происходящие сегодня события. Они остаются только в воспоминаниях и люди, кото-

рые еще вчера находились рядом. Жизнь не стоит на месте. Наши дети, внуки уже не будут знать многого из существующего сегодня. Но им нужно об этом рассказывать. Они должны сохранить в памяти то, чем сейчас живём мы. Так же и нам, живущим ныне, необходимо, насколько это возможно, прикоснуться к прошлому.

Обозначенная выше цель определила характер конкретных задач, стоящих перед авторами планируемого учебного пособия:

- социально-педагогические – сформировать у обучающихся представление о месте КМВ в истории отечественной культуры и литературы, о литературе края как об одном из важнейших компонентов культуры региона;

- обучающие – обеспечить усвоение знаний по истории КВМ, исторических личностей, связанных с историей и литературой края;

- познавательные – генерировать навыки исследовательской деятельности, работы с историческими, архивными, фольклорными источниками, мемуарной, научно-популярной, художественной литературой и периодической печатью;

- развивающие – порождать интеллектуальное, творческое, эмоциональное развитие обучающихся через самостоятельную исследовательскую деятельность;

- воспитательные – воспитать гуманизм, патриотизм, бережное отношения к традициям и культуре, природе КВМ.

Новизна будущего учебного пособия определяется переходом от информационного к деятельностному подходу: у обучающихся формируются предметные, коммуникативные и социальные компетентности.

Изложение материала осуществлено в соответствии с несколькими основополагающими принципами.

Во-первых, соблюдён принцип научности. Все указанные факты представляют собой результаты проведённых научных исследований, выполненных учёными всего мира, посвятивших свои научные изыскания различным аспектам: истории формирования этноса; лингвистическим процессам, сформировавшим современный язык; этнографическим явлениям, социологическим и политическим явлениям в жизни КМВ, проблемам сохранения культурного наследия в эпоху глобализации и стирания национально-специфических черт.

Во-вторых, принцип учёта разноуровневой лингвистической подготовки студентов.

В-третьих, принцип доступности. Текст пособия планируется изложить выверенным научным стилем. Материал разбит на шесть тематических блоков, имеющих в своём составе подрубрики. В пособии будет изложена основная информация, необходимая для успешного прохождения студентами контрольной точки в любом формате, то есть в формате устного ответа или в виде теста по предмету.

В-четвёртых, принцип толерантности. Материал пособия излагается в соответствии с тем, что 16 ноября 1995 года на Генеральной конференции ЮНЕСКО была принята Декларация принципов толерантности резолюцией 5.61, которой следует наша страна как государство-член Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. В Статье 1 закреплено понятие «толерантность» как уважение, понятие и понимание многообразия культур, форм самовыражения, способов проявления человеческой индивидуальности, признание того, что люди различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Взгляды одного человека не могут быть навязаны другим.

В-пятых, принцип наглядности. В пособии применена графическая маркировка пояснений; даётся иллюстративный, контекстуально обусловленный материал. Насыщенное информационными иллюстративным материалом, иллюстрированное оригинальными фотоизображениями, в том числе публикуемыми впервые, издание приоткрывает страницы истории, различные области жизни прекрасного уголка России, дающие наглядное представление о границах и мультикультурных традициях Ставрополья и Кавказских Минеральных Вод, в зависимости от их географического положения и исторической судьбы.

Кавказские Минеральные Воды – уникальный эколого-курортный регион федерального значения, который по количеству и разнообразию целебных минеральных вод не имеет равных во всем мире. Это один из старейших курортных районов России с давними традициями и богатой историей. Первые сведения о его минеральных источниках встречаются у врача

Г. Шобера, который был направлен Петром I для обследования минеральных источников Северного Кавказа. Первые подробные описания их сделаны И.А. Гюльденштедтом, а затем П.С. Палласом.

Российская империя, потом СССР, очень бережно относились к этому курортному региону, приносящему здоровье всему населению, да и многим иностранным гражданам. В конце XX – начале XXI веков, очень непростые годы уничтожения государственного управления, образования специальных акционерных акций и корпораций, регион смог выжить и сегодня получает мощный импульс для развития, так как снова Указом Президента Российской Федерации (данные «Кавказской здравницы» от 24 августа 2017 года) будет создано Министерство курортов и туризма Ставропольского края, и приоритетным направлением его работы будут именно Кавказские Минеральные Воды, где за период «безвластия» накопилось много проблем.

Это край уходящих в небо вершин и буйно цветущих садов, символ вольной, неукротимой, самобытной природы. Знаменитый курортный район России интересен не только целебными свойствами своей природы, но и своей уникальной историей, выдающимися личностями, бывавшими на КМВ и создавшими здесь свои литературные и музыкальные шедевры. В XIX веке на «водах» побывали почти все выдающиеся деятели российской науки, искусства и культуры.

Русскую литературу невозможно представить без А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, а их самих – без вдохновенных строк, посвященных Кавказу. Эта горная страна навсегда покорила сердца А.А. Бестужева-Марлинского, Ильфа и Петрова, А.А. Алябьева, С.В. Рахманинова, Ф.И. Шаляпина, Д.В. Собинова и многих других могучей красотой первозданной природы и её величием. Благодаря Кавказу многие выдающиеся философы, историки, деятели науки, культуры вошли в сознание россиян и отечественное культурное пространство.

В создание этих замечательных курортов вложили силы многочисленные отечественные и зарубежные врачи, архитекторы, гидрологи, строители. Создание этих городов проходило во все времена с огромным энтузиазмом, было ориентировано на высшие европейские стандарты, и уже к концу XIX – началу XX

века это были прекрасные курорты, принимавшие не только отечественных, но и зарубежных отдыхающих.

Основу готовящегося учебного пособия составляют оригинальный текстовый материал страноведческого и культурологического характера, расширяющий и углубляющий имеющиеся знания о регионе, включая наиболее важные факты и сведения о национальном характере, образе жизни, образовании, медицине, здравоохранении, туризме, курортологии, психологии населения этого региона. Тексты призваны развить навыки чтения (изучающего и ознакомительного), устной и письменной речи.

Тексты сопровождаются необходимым глоссарием и блоком упражнений, направленных на закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков в различных сторонах языковой активности: словарем, комментариями и объяснительными примечаниями страноведческих реалий и терминов, включая перевод наиболее употребительных и важных слов и словосочетаний, представляющих трудность для понимания; обзорные вопросы и задания для контроля усвоения изученного материала и развития навыков спонтанной, неподготовленной устной речи; задания, направленные на анализ и комментарий отдельных высказываний юмористического характера с последующим написанием эссе на предложенные темы.

Все публикуемые в настоящем пособии тексты взяты из книг, представляющих собой библиографическую редкость. Одна из главных целей пособия – не только дать интересующихся информацию о курортах Кавказских Минеральных Вод, но и ввести в их кругозор незаслуженно забытые или редко упоминаемые имена отечественных ученых, писателей, краеведов. Для того чтобы сохранить дух времени в текстах, мы не подвергли их адаптации и редакции для легкого чтения. Тексты подверглись только незначительному сокращению: из них были исключены фрагменты, которые могут вызвать значительные трудности у изучающих русский язык студентов или школьников. Каждый текст снабжен лингвострановедческими и лингвистическими комментариями, которые могут помочь преподавателям институтов в подготовке к проведению практических, семинарских, лабораторных занятий по дисциплинам «Лингвострановедение в полиэтнических классах Ставропольского края», «Текстоцентрический принцип обу-

чения на уроках русского языка как неродного», «Интерпретация текста в аспекте обучения русскому языку как неродному», «Основы текстологии» и др. Информация, содержащаяся в статьях, может служить основой для проведения внеклассных и внеаудиторных мероприятий, познавательных экскурсий.

Лингвострановедческий и лингвистический комментарии в пособии представлены в постраничных примечаниях, что значительно облегчит использование материала на занятиях в аудитории. Комментарии архаической, устаревшей лексики даются в скобках после соответствующих слов.

Лингвистический комментарий общеупотребительной лексики составлен по данным словарей разных типов. В учебных целях дефиниции слов в лингвистическом комментарии и описание реалий в лингвострановедческом комментарии даны несколько упрощенным языком, адаптированы к уровню учащихся, для которых русский язык не является родным.

Публикуемые тексты снабжены иллюстрациями, большая часть из них – не получившие широкого распространения в печати рисунки художников XIX века, копии почтовых открыток конца XIX – начала XX века из фондов Пятигорского государственного музея-заповедника М.Ю. Лермонтова. Все современные фотографии исполнены и имеют авторство доктора филологических наук Д.И. Петренко.

Материал, изложенный в пособии, прошёл апробацию на лекциях, практических занятиях со студентами, мастер-классах, разных видах практики в образовательных учреждениях города и края и вызвал неподдельный интерес аудитории, способствовал достижению результатов.

Метапредметными результатами является то, что обучающиеся:

- учились понимать проблему, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи, формулировать выводы;
- самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов.

Предметными результатами является то, что школьники:

- приобщились к духовно-нравственным ценностям русского языка, литературы и культуры, сопоставили их с духовно-нравственными ценностями поэтов и писателей – классиков;

- писали сочинения, творческие работы, рефераты на темы, связанные с историей КВМ, с творчеством поэтов и писателей «малой родины».

Личностными результатами проявились в том, что учащиеся:

- совершенствовали духовно-нравственные качества, проникались чувством любви к Отечеству, уважительного отношения к русской культуре;
- использовали для решения познавательных и коммуникативных задач различные источники информации (словари, энциклопедии, интернет-ресурсы и др.).

Образцы лингвострановедческого комментария также могут служить методической основой для обучения бакалавров, магистров и аспирантов основам текстологической работы с реальным материалом.

В настоящее время в нашей стране все больше внимания уделяется развитию внутреннего туризма, Кавказские Минеральные Воды – бесценная жемчужина природы, культуры. Знакомство учащихся полиэтнических классов и студенческих групп с лучшими научными и художественными произведениями об истории, традициях этого замечательного региона поможет будущему развитию туризма, налаживанию межкультурного диалога, укреплению единства и величия России.

Войтенко Ю.П., vulia206@gmail.com
ФГБОУ ВПО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Несветайлова И.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕЛЕОНОМНОГО КОНЦЕПТА «ЛЮБОВЬ» В РОМАНЕ НИКОЛАСА СПАРКСА “SAVE HAVEN” («ТИХАЯ ГАВАНЬ»)

Аннотация. *В статье предпринята попытка репрезентации и описания телеономного концепта «любовь» в произведении Николаса Спаркса “Save Haven” («Тихая гавань»). Приводится анализ текста оригинала и текста перевода, на основе которых выделяются основные особенности, составляющие напол-*

няемость концепта, выделяется лексико-семантическое поле, которое отображает полноту синонимических и небуквальных вкраплений в концепт.

Ключевые слова. *Телеономный концепт, полярность концепта, лексико-семантическое поле, базовые ценности, картина мира.*

Annotation. *The article deals with the representation and describing of the teleonomic concept of "love" in the love story "Save Haven" by* Nicholas Sparks*. The conceptual analysis of literary texts represents like analysis of the original text and the text-translation, on the basis of which the main features of the concept in the particular texts are marked out and sorted out to make up the concept's content. The lexical-semantic fields reflect the completeness of synonymous and metaphorical impregnations in the concept.*

Keywords. *Teleonomic concept, concept polarity, lexico-semantic field, basic values, literary text, worldview.*

На современном этапе изучения концепта в лингвистике понимание концептов становится весьма вариативным. Не вызывает споров лишь то положение, что концепт антропоцентричен и находится в ведении сознания и несет в себе эмотивные, описательно-классификационные характеристики. Антропоцентричность концепта проявляется в том, что сам концепт ориентирован на духовность и внутренний мир человека и отражает этнокультурное сознание народа. Концепты не только «мыслятся», но и переживаются, а следовательно, имеют эмотивную наполняемость и оценочный характер.

Отечественный лингвист В.И. Карасик характеризует концепты как «многомерные ментальные образования, в составе которых выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны, хранящиеся в памяти человека как значимые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта», «переживаемая информация» [2, с. 128] и «квант переживаемого знания» [1, с. 361].

Термин «телеономный концепт» был введен С.Г. Воркачёвым, который определяет данные концепты, как «отправляющие к высшим ценностям», концепты «духовного мира человека, участвующие в переосмыслении жизненного смысла и выступающие в качестве смыслового ядра, опыта и знания в процессе человеческого мышления» [1, с. 164].

Телеономный концепт «любовь» имеет определенные закономерности и категориальные признаки. Однако, как нам представляется, в романе Николаса Спаркса “Save Haven” («Тихая гавань») телеономный концепт «любовь» приобретает определенную специфику. В данной статье попытаемся провести сравнительный анализ языковой репрезентации концепта «любовь» в тексте оригинала и в тексте перевода, на основе которых выделим особенности, которые отображают полноту синонимических и небуквальных вкраплений в концепт.

Понятийная наполняемость концепта предполагает выявление его спецефически-конструктивных признаков, которые отражены в словарных дефинициях, и определение его системно-оппозитивных связей с другими концептами. Анализ словарных дефиниций и синонимического ряда концепта «любовь» показал, что данный концепт включает такие признаки как *1. глубокая привязанность; 2. расположение и симпатия;* 3. *сердечная склонность к противоположному полу*; *4. половые взаимоотношения; 5. внутреннее стремление*; *6. склонность к выполнению действий; 7. тяготение; 8. пристрастие; 9. предпочтение; 10. привязанность; 12. может быть объектом или субъектом любви; 13. вкус; 14. склонность; 15. вызывает сильное желание и хотение; 16. присуща страсть; 17. имеет безотчетность и безрассудство; 18. имеет степень родства; 20. сердечность; 21. преданность; 22. привязанность; 23. мания; 24. имеет шкалу интенсивности проявления* [6].

Приведенные определения свидетельствуют об эмотивном расширении исходного значения имени телеономного концепта «любовь» и предоставляют возможность разбить его на классы и подклассы, выделить структуру лексико-семантического поля, ядро и приядерные поля, пересечения с другими концептами. Эмотивность обусловлена тем, что любовь рассматривается как сигнификативный аспект, т.е. не несет в себе материальной репрезентации в реальном мире, давая ценностную (телеономную) установку.

В ядре концепта заложено чувство по своей природе несящее двойственность, т.е. с одной стороны, это наивысшее наслаждение, которое дано испытать человеку, с другой же – и великое страдание, разрушающее субьект, который несет в себе данное чувство, именнуемое любовью.

На страницах романа ключевое слово “*love”* встречается 171 раз и составляет ядерное поле концепта. При этом вокруг него формируются синонимичные и антонимичные значения, образуя семантические приядерные поля, в которые входят такие лексемы, как *redamancy, be fond of, care, affection, devotion, adore, worship, dote on, infatuated, lovey-dovey, dearness* и синонимичные конструкции: *be in love, fall in love, love at first sight, be close, be crazy about, long for.*

В результате контекстуального анализа текста были выделены два фундаментальных подкласса: любовь к детям и любовь к противоположному полу. Внутри каждого подкласса прослеживается некая шкала, которая позволяет проследить возрастание и оценить пик эмоций, которые вызывает чувство любви. В произведении пиком является идеоматическое выражение “*be crazy about” (быть помешанным, быть без ума от кого-либо)*, демонстрируя “*a strong and uncontrollable feeling of love for someone*” (*сильное и неконтролируемое чувство любви*) [7], что вполне привычно для американской культуры, в русском же языке выражение «*быть без ума от кого-то*» часто заменяется синонимом «*быть влюбленным в кого-то*», реже *«обезуметь»* [3].

Подкласс «любовь к детям» имеет такие специфические признаки, как: *1. Материнская любовь / mother love; 2. Отцовская любовь / natural affection; 3. Любовь, основанная на привязанности к детям / love like devotion to children; 4. Любовь к детям наравне с собственной жизнью / affection for children more than your own life; 5. Любовь к детям как дружба / affection for children like friendship; 6. Любовь к детям, основанная на взаимности и симпатии / affection for children, based on mutual attraction.*

Ярчайшим примером, который отражает специфику данного подкласса, могжет послужить следующий:

«…that they would never remember the sound of Carly’s laughter, or <u>the tender way</u> she’d held them as infants, or know <u>how deeply she’d once loved them</u> / … что сын и дочь не будут помнить смех Карли, <u>нежности</u>, с которой она держала их младенцами, <u>то, как сильно она их любила</u>.

В английском варианте текста наречие “*deeply*” передает большую эмоциональную привязанность матери к ее детям. Переводным эквивалентом выступает наречие “*сильно*”, что явля-

ется стилистически нейтральным, и не передает полной глубины испытываемых чувств.

Выражая любовь к детям, в русском переводе автор употребляет слова «*умница-болтушка*», «*малышка*», выражая трепетное отношение отца к детям, а в исходном варианте текста сохраняется стилистическая нейтральность или отсутствие эквивалента: *"… He'd set up a play area behind the register, where his bright and talkative daughter seemed most happy.*"; "*…Still, it wasn't an ideal childhood for her, even if she didn't know anything different*".

"He tried his best to spend time doing kid things with them – going on bike rides, flying kites, and fishing with Josh, but Kristen liked to play with dolls and do arts and crafts, and he'd never been good at those things." | Он честно старался уделять детям максимум внимания – ездил с ними на велосипедах, запускал змеев и удил рыбу с Джошем, но Кристен обожала играть в куклы, рисовать и мастерить всякие поделки, а в этом он был не силен.

В русском переводе слово "*like*" трансформируется в слово "*обожать*", что стилистически усиливает эмоциональное воздействие на адресата.

Подкласс «*любовь к противоположно полу*» представлен разнообразной палитрой лексических и метофорических единиц, которые полноценно раскрывают приядерные поля концепта «любовь». В процессе сопоставительного анализа было выявлено взаимодействие данного подкласса с концептами, которые составляют и раскрывают полноту концептосферы.

Основными специфическими чертами данного подкласса могут являться: *1. Любовь как симпатия / love like an affinity; 2. Любовь как проявление интереса к противоположному* полу / *love like a preoccupation with opposite sex*; *3. Любовь как влечение / love like chemistry; 4. Подростковая любовь / puppy love, calf love;5. Любовь как нежное и романтичное проявление чувство / love like display of affection and romantic relationship; 6. Любовь как страсть противоположностей / love like passion for opposite sex; 7. Любовь как знак благодарности / love like token of thanks; 8. Взаимная любовь / mutual love; 9. Любовь в браке / love match; 10. K.,jdm ,jkmit ;bpyb | more than life itself$ 11/ K.,jdm c gthdjuj dpukzlf | love at first sight.*

Вышеизложенную специфику данного подкласса можно проиллюстрировать следующими примерами:

- *“And Ricky? Is he still hitting on new waitresses?”*

- *А Рики? Как и раньше, приударяет за новенькими?*

Из приведенного примера становится понятно, что проявление специфической черты «*любовь как проявление интереса к противоположному полу» в оригинале текста выражено идиоматической конструкцией “be hitting on”, что в переводе представлено как «приударить». В русском языке данная лексема является фамильярной, относится к сниженному стилю и вызывает чувство отвращения. В американской культуре выражение “be hitting on” является альтернативным выражению “flirting with another person beyond a general acceptance of friendship*” [6] и отражает дружеский флирт, не неся в себе негативной коннотации в значении слова.

Следующим примером, который отражает специфику любви как проявления дружбы, является *“…but he’d come to view Joyce as one of the best things in his life. When he’d needed her most, she’d always been there for him /… но Алекс все равно считал Джойс подарком небес: она неизменно его выручала.*

При сравнении оригинала текста и перевода было замечено, что для русскоязычного носителя переводом английского идеоматического выражения *“one of the best things in smb. life”* послужил фразеологизм «*божий дар*». В русском языке слово «*дар*», происходящее от греческого “*kharisma*”, приобрело оттенок божественности и благодати, и относится к высокому, торжественному стилю, а в совокупности со словом «*божественный*», передает наивысшую силу проявления чувства благодарности к Богу [5]. В оригинале текста идиоматическое выражение “*one of the best things in smb. life*” подчеркивает, что важность человека или какого-либо предмета основано на том, что наилучшая благодарность – это благодарность, которая дается человеку на протяжении всей жизни.

Опираясь на данные анализа художественного текста, следует отметить, что особым подклассом является «любовь к дому или месту обитания». На протяжении всего романа описывается любовь к дому как к семейному очагу, к городу, к месту обитания, подчеркивая важность данного аспекта. Автор детально описывает дома главных героев, на основе чего, можно выделить такие специфические черты как*: 1. любовь к дому как к семей-*

ному очагу; 2. любовь к уюту и чистоте в доме; 3. любовь к месту жительства, месту обитания. Примером может послужить следующее предложение: *"...she thought again that this place had felt right, even from the beginning* / *Кэти снова подумала, что ей здесь легко, с самого начала было как дома*.

Слово *"place",* которое использует автор, в переводе было заменено на слово «*дом*», так как в русском языке переводная лексема отображается в концептосфере рускоязычного говорящего в качестве какого-либо пространства или местности. В оригинале текста лексема "*place*" употребляется с добавочным указательным местоимением "*this*", что усиливает положительное отношение к дому как месту обитания. В переводе данное местоимение заменено на наречие «*как*», которое помогает автору описать чувство любви к дому.

Итак, концепт «любовь» в произведении выражает «*светлые*» положительные эмоции, которые взаимодействуют в представлении чувства любви как наивысшего наслаждения, глубокого чувства привязанности и симпатии. Вместе с концептом любовь в тексте параллельно присутствуют такие составляющие любви как *безопасность, радость, счастье, свобода*.

В целом результаты исследования в своей совокупности свидетельствуют о том, что концепт «любовь» несет в себе лингвистическую, лингвокультурологическую и эмотивную значимость в художественном произведении.

Список литературы

1. Воркачев С.Г. Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели): Монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.

2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

3. Словарь синонимов русского языка: В 2-х т. / ИЛИ РАН; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Астрель; АСТ, 2001.

4. Спаркс Николас. Тихая гавань. – М.: Издательство АСТ, 2016. – 448 с.

5. Фасмер М. Этимологический словарь руссого языка в 4 т.: пер. с нем. И доп. О.Н. Трубачева. – 4-е изд., стер. – М, 2003. – Т.1. – 588 с.; – Т.2. –671с.; Т.3. –832 с.; – Т.4. –864 с.

6. COBUILD – Collins COBUILD English Language Dictionary. London: Collins, 1990. 1703 p.
7. SOED – Shorter Oxford English Dictionary. 5th Ed. (CD-ROM Version 2.0). 2002.
8. Sparks Nicholas. Save Haven. – Sphere, Little, Brown Book Group, 100 Victoria Embankment, London EC4Y 0 DY, 2016. – 340 pp.

Губанова М.А.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ОТ ТРАНСГУМАНИЗМА К ROBOSAPIENS?, ИЛИ О ПЕРСПЕКТИВАХ ЕСТЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *В данной статье рассматривается наиболее приоритетное направление этических исследований: диалог человека и робота.*

Ключевые слова. *Трансгуманизм, робот, человек, искусственный интеллект, аплоадинг, искусственная личность, Robosapiens, цифровая экономика.*

Annotation. *In this article the most priority direction of ethical research is considered: human-robot dialogue.*

Keywords. *Transhumanism, robot, man, artificial intelligence, aploading, artificial personality, Robosapiens, digital economy.*

Актуальность темы взаимоотношений человека и последствий его творчества поднималась в трудах философов, социологов, культурологов на протяжении многих лет. Современные ученые все чаще ставят вопрос о последствиях сотворения человеком искусственного интеллекта. Важность исследования в этом направлении была еще раз подтверждена 25 сентября 2017 года председателем Госдумы Вячеславом Володиным, который сообщил в своем докладе о необходимости регулирования взаимодействий человека и робота на правительственном уровне. Россия стоит на пути развития и внедрения инновационных технологий, поэтому отставание в данной сфере для нас крайне нежелательно [1]. Вопрос взаимодействия человека и машины стоит уже давно, его необходимо рассмотреть со всей тщательностью и предотвратить возможные негативные последствия [2].

Осознание собственного несовершенства и ограниченности физического существования породило у человечества чувство неполноценности, которое мы усиленно пытаемся преодолеть за счет усовершенствования технологий и собственного тела, совмещая эти два направления. Совместными усилиями трансгуманизма и научных конвергенций стало возможным завершение разработки компьютерных симуляций работы человеческого мозга. Уже сейчас ставится вопрос о введении нового субъекта социального процесса – «искусственной личности». Концепция **аплоадинга** (т.е. переноса сознания человека в другой носитель) была разработана Вернадским [3] и дополнена Ричардом Докинзом [4]. С такой точки зрения возникает вопрос о соотношении «искусственной личности» и «естественной личности». От Homosapiens к Robosapiens через трансгуманизм.

На Петербургском экономическом форуме говорилось о задачах развития цифровой экономики, в том числе Президент России В.В. Путин говорил о важности создания правового поля взаимодействия с искусственным интеллектом, особенно в условиях внедрения технических устройств в повседневную жизнь каждого человека.

Однако внедрение высоких технологий может стать и причиной падения спроса на труд человека. Таким образом, необходимо ставить интересы людей на первый план [5].

При упоминании законов об отношении робота и человека невольно вспоминаются «Три закона» Айзека Азимова. В его фантастической книге 1942 года «Хоровод» впервые были сформулированы следующие законы:

1. Робот не может причинить вред человеку или своим бездействием допустить, чтобы человеку был причинен вред.

2. Робот должен повиноваться всем приказам, которые дает человек, кроме тех случаев, когда эти приказы противоречат первому закону.

3. Робот должен заботиться о своей безопасности в той мере, в которой это не противоречит первому или второму законам.

Научное сообщество, в частности, Королевское научное общество, а также Британская академия, утверждают, что любой принцип взаимодействия человека и робота можно свести к одному закону:

ЦЕЛЬ СУЩЕСТВОВАНИЯ РОБОТА – ПРОЦВЕТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА [6].

Делегирование обязанностей человека роботу кажется до сих пор чем-то удивительным, однако, применение первых самообучаемых алгоритмов широко распространено. Неочевидные на первый взгляд ежедневные процессы взаимодействия с искусственным интеллектом в массовом сознании не фиксируются как отдельный феномен, а разговоры про ИИ все еще относят к области фантастики и футурологии.

Тем не менее, с конца 90-х Google маркетинговая политика мировых лидеров интернет-продаж (напрамер, Amazon) более 30% заказов формирует благодаря технологиям персонализации данных каждого клиента усилиями ИИ. Другими словами, с помощью таких инструментов как Netflix вам дают рекомендации, что смотреть, что есть, что носить и как похудеть. И все это делает машина.

Удобство и соображения безопасности способствуют технологиям распознавания лиц, которые используются уже и в торговых центрах. У Д. Оруэлла в романе «1984» описывался мир с камерами слежения в каждом уголке обитания человека [8]. Это будущее, которое уже настало. Автоматические системы в Walmart узнают своих посетителей, контролируют их перемещение внутри магазина, затем формируют список рекомендаций покупок, на основании проявленных предпочтений [7].

Немного пугает тот факт, что машина лучше нас самих знает, чего мы хотим. При этом основной закон об интересах человека будет соблюден неукоснительно. Как говорил один знаменитый русский сатирик, ученые когда-то тоже были детьми и читали фантастические романы.

Естественная эволюция для человека закончена, наступает время эволюции технической, возможно, новая раса окажется более достойной и совершенной, именно такой, какой задумывал нас наш Создатель.

Разрабатывать кодекс и нравственные нормы взаимодействия с роботами и искусственным интеллектом нужно доверить не IT компаниям, которые заинтересованы в прибыли, а философам и педагогам, которые в ней не заинтересованы.

Список литературы

1. Володин В. Закон о человеке и роботе [электронный ресурс] www.cnews.ru/news/top/2017-09-25_gosduma_ureguliruet_otnosheniya_cheloveka_s_robotom
2. Юршина М., Берсенева Т. Госдума проведет расширенное заседание совета по цифровой экономике [электронный ресурс] https://iz.ru/649132/marina-iurshina-tatiana-berseneva/deputaty-obsudiat-s-biznesom-blokchein-i-kriptovaliutu
3. Баландин Р. Ноосфера Земли. Прозрения и заблуждения Вернадского. – М.: Вече, 2017. – 288 с.
4. Броновски Д. Восхождение человечества. Предисловие Ричарда Докинза. – М.: Питер, 2017. – 352 с.
5. Левин Л. О возможных причинах безработицы в будущем [электронный ресурс]. URL:www.cnews.ru/news/top/2017-09-25_gosduma_ureguliruet_otnosheniya_cheloveka_s_robotom
6. Русская служба BBC. Госдума подготовит правила общения человека и робота [электронный ресурс]. URL: http://www.bbc.com/russian/news-41384879
7. Кутейникова О. В отличие от людей, машина не женится на своих идеях, она берет гипотезу и проверяет её [электронный ресурс]. URL: https://vc.ru/25771-digital-contact
8. Оруэлл Дж. 1984. – М.: АСТ, 2017. – 320 с.

Давыдова А.Р., bootlegger@inbox.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир
Саркисян М.Р., smarianne@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск

РОЛЬ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В ТЕКСТАХ ГАЗЕТНЫХ СООБЩЕНИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. *Настоящая статья посвящена рассмотрению роли языковых средств в реализации категории оценки на ма-*

териале англоязычных газетных сообщений в поликультурном пространстве Северного Кавказа. Авторы развивают тезис о том, что данные средства языка являются важными оценочными стратегиями англоязычного газетного текста.

Ключевые слова. *Категория оценки, языковые средства выражения оценки, текст газетного сообщения.*

Abstract. *The article is focused on the linguistic mechanisms of the realization of the category of assessment in the English newspaper articles within the polyculturalspace of the North Caucasus. There are language means which exert influence on recipients. The authors elaborate the thesis relating to the fact that the language means are of significant assessment strategies of the newspaper article.*

Keywords. *The category of assessment, the language means of the category of assessment,the polycultural space of the North Caucasus the text of the newspaper article.*

Северный Кавказ – уникальное культурно-историческое и лингвистическое пространство. Многоязычие Северного Кавказа – лингвистическое и поликультурное явление, где язык как средство трансляции духовных и художественных ценностей его народов закрепляет основы межкультурной коммуникации.

Изучение языковых процессов в социокультурных и исторических координатах приобретает особую актуальность в современной лингвистической парадигме, что детерминировано закономерным развитием языка в тесной связи с развитием культуры и общества в целом. Язык тесно связан с миром его носителей, отражает общественное самосознание народа, его мораль, менталитет, систему ценностей, национальный характер – все то, что формирует этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры. Отражение знаний языковой личности о языковой системе в целом, её компонентах и отношениях между ними происходит на вербально-семантическом уровне. Процесс формирования вербально-семантического уровня языковой личности в условиях поликультурного пространства имеет незавершенный характер, т. к. развитие когнитивно-интеллектуального потенциала говорящего детерминирует продолжающееся усвоение норм языковой системы, что в целом эксплицирует умение адекватного использования языковых средств

в конкретных коммуникативных ситуациях, оперирования языковыми единицами, в том числе и в межкультурной коммуникации, навыки понимания и воспроизведения обширного набора грамматических средств языка.

Специфика языковой ситуации на Северном Кавказе находит отражение в англоязычных газетных сообщениях, освещающих процессы социально-культурного и экономического развития в условиях многообразия общества. Соответственно, прагматическая ориентация текста англоязычных газет, освещающих события в поликультурном пространстве Северного Кавказа, сопряжена с определенно установленным отбором лексических единиц, посредством чего автору удается максимально повлиять на восприятие читателя. Цель оценки сводится к оказанию влияния на действующие правила, нормы. Для акцентуации главного в тексте газеты автор прибегает к использованию элементов эмоциональности и экспрессивности, с целью привлечения внимания читателя и, вследствие чего нужного воздействия на восприятие реципиентом запрограммированной информации. Оценка относится к семантико-прагматической категории. Все стороны функционирования оценки отражают слияние собственного значения языковых единиц (семантики) и условий реализации процесса коммуникации (прагматики).

Языковые средства в текстах газет, освещающих события в поликультурном пространстве Северного Кавказа, – многообразны. Дистинктивные особенности новостных и аналитических статей позволяют разграничить языковые средства, реализующие разные прагматические установки газетных сообщений. Цель данной статьи рассмотреть роль языковых средств в реализации прагматических установок в текстах газетных сообщений в поликультурном пространстве Северного Кавказа.

Новостные сообщения служат для передачи достоверной информации лишенной эмотивности, чем и обусловлено их частичное или полное отсутствие. Соответственно, языковые единицы в новостных сообщениях выполняют прагматическую установку в терминах уточнения, конкретизации, детализации, обобщения фактов. Однако следует отметить, что в новостных сообщениях отсутствие эмотивности восполняется наличием маркированных средств, которые вербализуются не только лек-

сическими единицами (reportedly, accordingto, referringto), но и представлены прямой речью с развёрнутыми цитатами. Например,

(1) Dzhabrailov was ***reportedly*** *detained by authorities after firing a handgun in his hotel room late on Aug. 29 in an incident that police said did not result in injuries.*

According to republic.ru*, the former statesman was under the influence of alcohol and narcotics when the shooting occurred. An unidentified white powder along with pills was discovered in his hotel room, the outlet* ***reported*** [1].

В рассматриваемом примере автор использует языковые единицы «reportedly», «according to republic.ru» для большей интенсификации и достоверности информации. В данном примере, описывая события, развернувшиеся в Чечне в связи со стрельбой государственного деятеля, якобы находящегося под воздействием алкоголя и наркотиков, автор ссылается на компетентные источники с целью снятия с себя ответственности. Рассмотрим следующий пример,

(2) In May, Prime Minister Justin Trudeau openly denounced the "reprehensible reports of violations of the human rights of gay and bisexual men in Chechnya."

"We call for the protection of all people in Chechnya whose sexual orientation makes them a target for persecution," he said [2].

В примере (2) автор включает в текст своего сообщения прямую речь. Премьер-министр Канады открыто осуждает политику чеченского руководства, направленную на ущемление прав нетрадиционных меньшинств. Наличие прямой речи в новостных сообщениях также служит для большей убедительности.

Рассмотрим следующий пример,

*(3) The Chechnyan government has repeatedly denied that the pogrom happened. In July, the Chechnyan leader, Ramzan Kadyrov, said in an interview that gay people did not exist in his country. "If there are, take them to Canada," he said. "****To purify our blood*** *if there are any here, take them."* [2].

Прикреплённость к прямой речи, обращение к словам авторитетного источника, чеченского президента к ситуации вокруг проведения гей-парада на территории республики, несёт прагматическую нагрузку. Большую роль в данном примере играют

слова, обладающие определёнными оценочными коннотациями. Использование метафоры «to purify our blood» не только делает сообщение более экспрессивным, но и позволяет имплицитно выразить оценку, передавая отношение автора к описываемым событиям.

Аналитическая статья в силу присущих отличительных характеристик обладает огромной силой воздействия. К числу отличительных черт аналитической статьи относится открытая позиция автора, веские доводы и доказательства, выразительность речи в совокупности с ресурсами языка. Средства выражения высказываний оценочного характера в аналитических статьях различны: от языковых единиц оценочной семантики, риторических вопросов, инвертированного порядка слов до синтактико-стилистических средств. Данные средства связи вносят значительный вклад в реализацию коммуникативной задачи.

Рассмотрим пример,

(4) Mr. Kadyrov's inner circle publicly refers to Ramzan as ***"padishah****," or* ***"king,"*** *and treats him as royalty. He commands the full obedience of Chechnya's citizens thanks to widespread violations of rights and a climate of fear around the republic's powerful security services. Mr. Kadyrov's style — as a* ***strongman*** *who* ***doesn't mince words****, solves problems and can either buy or bully anyone into submission — has gained appeal as Russia itself continues on its journey toward populist autocracy* [2].

Использование сравнения в основной части несет в себе подчеркнуто экспрессивный характер и служат для выражения критики чеченского президента, требующего к себе безоговорочного подчинения. Употребление фразеологической единицы «not mince words» наряду с лексической единицей «strongman» выражает эмоционально-экспрессивное отношение автора к президенту как к сильному лидеру.

В целях создания определенной степени выразительности и воздействующего эффекта в аналитических статьях используются различные элементы экспрессивного синтаксиса. Так, употребление риторического вопроса усиливает прагматику текста.

(5) As long as Mr. Kadyrov displays such super-loyalty, Mr. Putin shows little unease about the growing power and reach of his Chechen ally. ***Is the Russian president really so trusting, or has he***

become, in effect, hostage to Mr. Kadyrov? *Neither. The Grozny-Kremlin relationship is calculated, controlled and mutually beneficial* [3].

Риторический вопрос представляет логико-оценочный вывод, эксплицируя содержание статьи посредством выдвижения его оценки, что придаёт общему модальному пространству ярко выраженную субъективную направленность. Благодаря авторской аргументации рассуждения приобретают четкий и однозначный характер, заставляя читателя принять точку зрения автора на природу взаимоотношений двух лидеров.

Оценка реализуется также при помощи антитезы. В большинстве случаев антитеза способствуют в неожиданной языковой форме имплицитно выразить оценку действительности. Антитеза помогает автору привлечь внимание читателя оригинальностью своего суждения. Например,

(6) Buttheapparentsimilaritiesdisguisesignificantdifferences, eventensions. Mr. Kadyrovis ***young and ambitious****, whereas Mr. Putin is* ***experienced but fatigued*** *— and is running out of ways to boost his popularity as his current term winds up in 2018. Moreover, Mr. Putin's inability to rein in the willful Mr. Kadyrov is a key indicator that the Russian president's control over the powerful elites in his own state may also be waning* [3].

Противопоставление двух политических лидеров привлекает и удерживает внимание читателя, оказывая воздействие на его ассоциативное мышление, и тем самым, являясь одним из инструментов воздействия и эффективным средством выражения личной позиции автора.

Успех подачи материала часто напрямую зависит от искусства создавать обороты, чтобы лучше донести интенцию глобального адресанта до адресата. Оценочный компонент содержат глаголы, указывающие на отношение субъектов оценки к ее объекту. Рассмотримпример,

(7) For over a decade, police from other regions rotated through Chechnya and brought home the "skills" they acquired there, not least a greater readiness to use torture. Mr. Putin can be confident that if a time comes when he needs to ***"Chechenize" Russia*** *even further, to hold on to power, he can rely on Mr. Kadyrov, who re-*

mains too local and ethnically distinct to have a future in political high office at the federal level [3].

Метафора “Chechenize” Russia насыщает текст выразительными образами, являясь одним из инструментов воздействия и манипулирования сознанием и мыслительным процессом. Описательный оборот не просто позволяет автору избежать употребления нежелательных слов, но и содержит в себе отрицательную коннотацию и служит эффективным средством выражения личной позиции автора, выступая в роли уплотнителя информации.

Таким образом, газетный текст не просто отражает события, но и декодирует их, придавая тексту сообщения оценочный элемент. Оценка представляет собой свойство самого текста, а не отдельных языковых единиц. Оценка формируется посредством совокупности языковых средств выражения, наличествующих в тексте. Рассмотрение категории оценки как комплексного явления, включающего лексические, грамматические, структурно-текстовые средства оценки, помогает объяснить многие феномены функционирования категории оценки в англоязычном газетном тексте.

Список литературы

1. Filippov A. Chechen Businessman Blames Inexperience in Handling Weapons for Hotel Shooting // The Moscow Times. 2017. URL: https://themoscowtimes.com/news/dzhabrailov-58812 (дата обращения: 31.08.2017).

2. PorterC. Chechnya’s Persecuted Gays Find Refuge in Canada // The New York Times. 2017. URL: https://www.nytimes.com/2017/09/03/world/americas/chechnya-gays-canada.html (дата обращения: 03. 09.2017).

3. Sokirianskaia E.Is Chechnya Taking Over Russia? // The New York Times. 2017. URL: https://www.nytimes.com/2017/08/17/opinion/chechnya-ramzan-kadyrov-russia.html (дата обращения: 17. 08.2017).

Дорофеева Н.В., Feodosia988@yandex.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Никульникова Я.С.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. *В статье рассматривается процесс формирования кубанского диалекта, его особенности на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, обусловленные влиянием украинского литературного языка, а также его диалектов.*

Ключевые слова. *Диалект, литературный язык, многонациональность, аканье, оканье, иканье.*

Abstract. *The article discusses the process of folding the Kuban dialect, its features at the phonetic, lexical and grammatical levels, due to the influence of the Ukrainian literary language and its dialects.*

Key words. *Dialect, literary language, multicultural, akane, ocaña, Icahn.*

Территория Северного Кавказа – удивительное место, где живут многие народы со своими традициями и языками. История освоения Кавказа очень интересна. Многие народы, переселившись сюда, принесли не только свои традиции, но и язык.

Кубань – многонациональный регион России. Язык жителей нашего края складывался из нескольких языков и говоров. Говоры на Кубани очень сильно отличаются от других русских диалектов, что напоминают уникальный язык, образованный из русского и украинского языков. Очень часто мы слышим словосочетание «кубанский говор». К сожалению, многие жители края не знают, как он сформировался.

Слово диалект (говор) происходит от греческого dialektos – это разновидность общенародного языка, употребляемая ограниченным числом людей, которые связаны территориальной (территориальный диалект), социальной (социальный диалект), или профессиональной (профессиональный диалект) общностью.

Диалекты есть часть народной культуры. Когда мы знакомимся с говорами, то получаем не просто сведения о названиях предметов быта, о значении слов, понятий, не свойственных городской жизни. За ними стоят определенные обряды и обычаи, особенности семейного уклада, народный календарь.

Языковое явление, известное нам как кубанский диалект, исторически сложилось в результате смешения и взаимопроникновения русского и украинского языков, южнорусских и украинских диалектов, а также говоров постоянно прибывающих на Кубань жителей других областей России. Известно, что основное население Кубани изначально составляли потомки казаков – переселенцев из бывшей Запорожской Сечи, с Дона, Хопра, из Екатеринослава, Харьковской, Полтавской, Воронежской, Тульской, Курской и других губерний России.

Но следует остановиться именно на казаках из Запорожской сечи. Так как именно язык этого субэтноса оказал большое влияние на формирование Кубанского говора. Южнорусский диалект сложился в основном на востоке и на юго-востоке Краснодарского края. А вот говоры, основанные на украинском языке, сформировались главным образом в черноморских станицах.

Кубанским говорам свойственна вариантность – словообразовательная, акцентологическая и грамматическая. Несмотря на локальные особенности, существующие на Кубани, в регионе представлены диалекты южнорусского наречия, которые обладают рядом общих фонетических, лексических и прочих особенностей, по ним мы безошибочно определяем южанина.

Кубанские говоры складывались из разных источников. В их основу легли не только русский и украинский литературные языки, но и диалекты этих языков, которые были дополнены фольклором и городским просторечием. Именно поэтому кубанская речь в звуковом отношении очень колоритна и заметно отличается от литературной речи.

Для кубанских говоров характерны два отличия от русского литературного языка в произношении гласных *а* и *о*. Для говоров, в основе которых лежит русский язык, характерно аканье, то есть произношение безударного *о* как *а*.

Для Кубанского говора характерно сильное аканье, отличающееся от литературного большей открытостью. Это значит,

что произношение «а» вместо «о» характерно для всех безударных слогов – и предударных, и заударных: [галава], [горат].

А для тех говоров, в основе которых лежит украинский язык, аканье нехарактерно, то есть безударное «о» произносится во всех случаях так же отчетливо, как и ударное: [голова], [порох].

Кроме того, правописание гласных звуков после мягких согласных в кубанских говорах также имеет свои особенные черты. Гласные, которые обозначаются буквами «я» (после *ч* и *щ* - *а*), «е», «и», в первом предударном слоге совпадают с гласным «и»: [с'истра], [п'итак]. Этот процесс в диалетологии определяется как иканье.

Для кубанского говора характерен фрикативный *г*. Хотя это явление свойственно всем южнорусским говорам, а на Кубани оно усиливается ещё и влиянием украинского языка. Также в кубанских говорах звук «в» при произношении часто переходит в «у» неслоговое. Этот процесс чаще всего проявляетсяв начале слова перед согласными. Например, [унучка]. Иногда «л»превращается в «в». Чаще всего это наблюдается в конце слов, у глаголов прошедшего времени или в середине слов перед согласными звуками: [п'исав], [жовтый]. Данное явление объясняется влиянием украинского языка.

Известный факт, что для славянских языков звук «ф» не характерен, поэтому вместо глухого согласного «ф» в речи кубанцев произносится сочетание *хв*, или *х*: [хв'ил'ип], [тухл'и]. А на месте буквосочетания «чт» произносится «ш». Например:

Щедровочка щедровала, до виконца припадала,

Шо ты тетка наварила, шо ты тетка напекла?

Или: *«Ну и шо вы мне говорите»* и т.д.

Также в кубанском говоре можно встретить такое явление, как отсутствие разграничения согласных *р* - *р'*, употребление предлога «на» вместо «в», например: «Поехать на Краснодар» или употребление «до» вместо «к», «за» вместо «о»: «Пошли до меня», «Поговорим за жизнь».

Лексический уровень языка также на протяжении долгого времени пополнялся. В обиходе кубанцы используют украинские слова, порой даже не задумываясь об их происхождении.

Так, например, в русский язык вошла украинская «дівчина». В результате фонетических процессов «і» заменилась на «е», а

«ы» (украинское «и») - на «и», приняв, таким образом совсем русский вид. И хотя у русского народа были свои слова для обозначения молодого существа женского пола, «*дивчина*» в русском языке прижилась и вытеснила такие слова, как *девица, девушка, девочка, дева, девка* и *барышня*. Почему-то русские люди стали избу называть хатой, а жену – жинкой.

Пожалуй, ещё в середине 20 века не всякий москвич понял бы, что означает слово «позавчера». Со временем оно прочно укрепилось и заменило выражения «третьего дня» или «третьево дни». Ведь «поза» — чисто украинский предлог. Употребление его в русской речи не совсем уместно. Однако оно прижилось не только в диалектах, но и в литературном языке.

На Украине для обозначения областей употребляются слова типа Полтавщина, Киевщина, Черниговщина. Но в русском языке никогда не было Московщины, Тверщины или Петербуржщины. А теперь появились. Теперь часто можно услышать по телевидению или радио о Смоленщине, Ярославщине.

В русской традиции городу противопоставлялась деревня. Говорили *в городе и в деревне, городской и деревенский*. В России, кроме деревень, были еще и села — деревни, имеющие церковь. На Украине слово «деревня» не употреблялось. Возможно, русской деревне там соответствовал хутор. С некоторого времени слово «деревня» стало исчезать у нас из обихода. Да и в устной речи оно стало редко встречаться. В советское время слово «деревня» стало синонимом «колхоза». И вместо «деревенский» чаще говорят «колхозный», иногда «сельский». А когда в официальной речи встречается необходимость обозначить негородскую местность, то употребляется не прежнее выражение «в деревне», а говорят и пишут «на селе». Конечно же, это прямой перенос украинского «на селі» в русскую речь. Но, если еще слово «село» существует в обоих языках, то уж предлог «на» в данном случае употребляется в чисто украинском значении.

К сожалению, в нашей стране в период коллективизации провозглашалось уничтожение старого уклада жизни деревни. В обществе быстро распространялось отрицательное отношение к говорам. Целому поколению сельских жителей, пришлось сознательно отказаться от своего языка. В то же время они сумели воспринять новую для них языковую систему - литературный

язык - и овладеть ею. Это привело к падению языковой культуры в обществе.

Долгое время в русском языкознании бытовало мнение, что диалекты изживут сами себя, уйдут так же, как уходят из жизни люди старшего поколения – основные носители и хранители диалектной речи. Учёные 60-80 годов XX века предсказывали, что все усиливающееся воздействие литературного языка, связанное с всеобщей грамотностью, приводит к отмиранию диалектов и повышению роли литературного языка в обществе. Однако мы видим, что этого не происходит. Однако литературный язык не может заменить другие типы речи в узком общении, поэтому так живучи диалекты, просторечия, жаргон и даже бранная лексика.

При взаимодействии литературного языка и диалекта возникает сложная цепь взаимоотношений. Диалект уравнивается с литературным языком, приспосабливаясь к нему. В результате, диалект постепенно теряет ряд своих отличительных черт и перевоплощается в полудиалект, используемый широкими слоями городского населения и молодым поколением сельских жителей.

Диалект, как впрочем и литературный язык, подвержен изменению. Наиболее подвижная его структура – это словарный состав, ведь он уменьшается и частично обновляется с каждым поколением. Грамматическая структура, фонетический строй, и словообразовательные модели отличаются большей устойчивостью. Эта особенность объясняет преобладание в нашей речи именно фонетических, грамматических, словообразовательных, а не лексических диалектизмов.

В Краснодарском крае тесно взаимодействуют носители языков разных языковых семей и групп: славянских, кавказских, тюркских, армянской, греческой и других – с их обрядами, обычаями, бытом, культурой, менталитетом, религиями. Кубанские говоры свидетельствуют об истории края, поэтапности его заселения, о взаимоотношениях и связях этносов, о миграционных процессах.

Специфика кубанских диалектов заключается ещё в том, что иногда трудно отличить диалект от украинского языка, так как украинские слова пронизали систему местных говоров на всех уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом.

Границы между кубанскими говорами очень расплывчатые. Практически каждый населённый пункт обладает своей частной

диалектной системой. Четкие различия обнаруживаются только между двумя группами говоров. Говорами, которые сформировались на основе русского языка, и говорами, сформировавшимися на основе украинского языка.

В завершении необходимо сказать, что Кубань – один из самых полиэтничных регионов нашей страны – объединяет носителей совершенно разных языков, что создает уникальную языковую картину.

Список литературы

1. Бежкович А.С. История заселения Кубани», доклад географического общества СССР, отделение этнографии, 1962-63.

2. Гриценко Р.М. Литературная норма и кубанские говоры. Краснодар, 2002.

3. Гусева М.Н. Особенности кубанского диалекта, 2014 г. (http://ist-konkurs.ru/raboty/2015/1852-osobennosti-kubanskogo-dialekta).

4. Кузин Б.С. Воспоминания. Произведения. Переписка. / Мандельштам Н.Я. 192 письма к Б.С. Кузину. – СПб: ООО «Инапресс», 1999.

5. Ткаченко П. Кубанский говор. Опыт авторского словаря. М.: Граница, 1998.

6. Шабалин М.Н. О происхождении некоторых черт кубанского диалекта // Вопросы истории русского языка. М., 1959.

7. Энциклопедический словарь по истории Кубани. Краснодар, 1997

Крижановский Н.И., nicolaykri@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

АРМАВИРСКАЯ ГАЗЕТА «ОТКЛИКИ КАВКАЗА»: СПЕЦИФИКА ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЕ.

Аннотация. *В статье рассматривается специфика информационной политики армавирской газеты «Отклики Кавказа» в полиэтнической среде. Дан анализ использования редакцией га-*

зеты публицистических средств для налаживания социокультурного диалога.

Ключевые слова. *Публицистика, информационная политика, газета «Отклики Кавказа», заголовок, речь, полиэтническая среда, диалог.*

Annotation. *The article considers the specifics of the information policy of the Armavir newspaper "Otkliki Kavkaza" in a multiethnic environment. An analysis is given of the use by the newspaper editorial staff of publicistic means for establishing a socio-cultural dialogue.*

Keywords. *Publicism, information policy, newspaper "Otkliki Kavkaza", headline, speech, polyethnic environment, dialogue.*

Армавир с момента основания в 1839 году стал населенным пунктом с полиязыковой средой. Как отмечает Ф.А. Щербина, армянская народность, (горские армяне, или черкесо-гаи), живя на Кубани бок о бок с черкесами, за долгие годы «забыла свой родной язык и стала говорить только по-черкесски, сохранив неприкосновенной одну лишь христианскую религию» [14, с. 39].

Первые 200 семей горских армян, поселившихся на левом берегу Кубани напротив станицы Прочноокопской общались на черкесском языке, а разговор с Богом вели на армянском. Впоследствии, к концу XIX века, возвращение к родным традициям, распространение образования привели и к возвращению к родному языку. Но, несомненно, что и русский язык постепенно, с приездом русских переселенцев, становился естественной частью их речи.

После прокладки в 1875 году через Армавир Ростовско-Владикавказской железной дороги количество иногородних жителей Армавира значительно выросло и к середине 1880-х годов превысило количество коренных жителей села [3, с. 44].

К началу выхода в Армавире первых легальных полноформатных универсальных частных газет черкесо-гаев в Армавире было менее 15 % [Там же]. И основным языком общения был русский. Поэтому газеты, выходившие в Армавире с 1899 года, выпускались на русском языке, а первое издание на армянском – газета «Карик» (Нужда) появилось только в 1917 году [3, с. 333].

Полтиэтничность Армавира практически не повлияла на языковую однородность газеты «Отклики Кавказа». Газета выходи-

ла только на русском языке. Ее издателями и редакторами были купец-маслобойщик А.Н. Израилев и опытные журналисты М.З. Финкельштейн, М.Ф. Доронович. Информационная политика «Откликов Кавказа» в этническом отношении кардинально не менялась в продолжение всего времени выпуска газеты.

В первом номере в объявлении об открытии подписки на газету редакцией было заявлено признание права «каждой нации на национальное самоопределение» [9], а в передовой статье провозглашался девиз «служение правде на благо великой России и народностей, населяющих ее» [1].

Появление в первом номере «Откликов Кавказа» художественной зарисовки о влюбленных на малороссийском наречии «Как кохались» [4] стало для газеты редким исключением. Публикация такого материала, по нашему предположению, следствие того, что редактор Финкельштейн работал до «Откликов Кавказа» в «Одесском листке» и новороссийской газете «Черноморское побережье» и, возможно, привел «своего» автора. Кроме того, публикация художественного произведения являлась данью местной, кубанской литературе начала XX века, которая по большей части состояла из образованных носителей малороссийского наречия, потомков переселившихся на Кубань казаков (см. об этом, например, работы проф. В.К. Чумаченко [13]). В Армавире жили переселенцы с юго-запада России, однако этнически обособленной и большой по численности малороссской сельской общины в 1909 году в не было.

Эпизодически малоросская мова появляется на страницах газеты для усиления эмоционального и сатирического воздействия на читателя. Так, в 1914 году в фельетоне о назначении учителей в одну из школ Армавира эпиграфом берется фраза из малороссийской песни: «Не мов мині не словечка: // Нехай буде гречка» [10].

По нашим наблюдениям, на страницах «Откликов Кавказа» малороссийская речь в качестве основы всей публикации появляется в № 1за 1918 год. На второй странице этого номера опубликовано объявление от имени Совета украинского общества просвещения («Рада Украінскоі Громади Просвіта») о необходимости представителям общества в указанное время принять участие в мероприятиях «в память незабутнь огоборця за волю

народу В.И. Лунина» [12]. Сама публикация свидетельствует о существовании к концу 1917 года этнической организации украинцев в Армавире и стремлении газеты поддержать общину объявлением на родной «мове».

Редакция газеты в полиэтничной сельской среде вела информационную политику с учетом интересов различных этнических групп. Первая группа – большая русскоязычная, как правило, недавно обосновавшаяся в Армавире часть населения. Редакция знакомила эту часть аудитории, как и все население Армавира, с событиями, происходящими в центре и на окраинах России, с зарубежными новостями. Газета отстаивала на своих страницах право всех армавирцев на благоустроенную жизнь с высоким уровнем образования и культуры, достойным медицинским обслуживанием, развитым коммунальным хозяйством. Стремилась показать социально-бытовые недостатки жизни в Армавире именно глазами этой, самой большой по численности части населения. Так, порой фельетоны с критическими замечаниями о жизни Армавира были написаны от лица приезжего человека, на какое-то время поселившегося в Армавире и знакомящего своего приятеля с проблемами поселения (серия фельетонов в первых номерах газеты под названием «Эмеф. Наброски. Из перехваченного письма» [15].

По отношению ко второй значимой и как правило грамотной части жителей села – к коренному населению – информационная политика строилась двояко. О правящей сельской администрации, которая избиралась только из семей черкесо-гаев, а также о нравах коренных жителей часто печатались критические материалы. Чтобы изменить сложившееся со времен основания Армавира неравноправие между живущими со времени основания черкесо-гаями и иногородними, необходимо было преобразовать Армавир в город, лишив сельскую общину единоличного права распоряжаться в поселении. По мнению авторов фельетонов, статей, расширенных заметок, сельская администрация мало способствовала благоустройству поселения, не давала равных прав иногородним жителям. Этой теме, например, была посвящена серия материалов, опубликованных в №№ 137-141 в марте 1910 года.

Наиболее остро проблема столкновения интересов коренных и иногородних жителей была поставлена в публикации статьи

«Законодательный паралич» М.О. Меньшикова, перепечатанной из газеты «Новое время» [5]. Нововременский публицист порой не стеснялся в выражениях. Однако редакция «Откликов Кавказа» смягчила стиль Меньшикова, и после публикации редакция поместила небольшое примечание. В нем сообщалось, что статья Меньшикова попала на страницы Армавирской газеты, поскольку «в ней прекрасно изложена историческая <основа?> многолетней борьбы за преобразование Армавира в город». Редакция газеты также сообщала, что заблаговременно вычеркнула из статьи «все места националистического <порядка?>, оскорбительно звучащие по <адресу?> коренного населения и совсем не соответствующие своим “нововременским направлением” направлению нашей газеты» [5] (слова в угловых скобках неразборчиво пропечатаны в номере).

Редакция стремилась общее информационное взаимодействие с армянской общиной в целом (ведь в армянскую диаспору входило и значительное число приезжих армян) выстраивать неконфликтно. В первые месяцы после начала выхода газеты в ней появляется рубрика «Армянская жизнь» и статьи на тему жизни российского и заграничного армянства, удовлетворяющие потребность этнических армян ощущать себя частью древнего армянского народа. С такими материалами часто в газете печатался местный публицист Н. Айрапетянц. В рубрике помещались статьи о жизни армянского народа в России, посвященные вопросам религиозного и бытового плана (см., например, №№ 101, 104, 105, 275 и др. за 1910 год). Часто публиковались статьи о заграничной жизни турецких, американских армян (см., например, №№ 65, 66, 73 за 1909 год и №№ 275, 276, 280 за 1910 год). На протяжении всего срока выхода «Откликов Кавказа» новости армянской жизни не сходили с ее страниц. Порой печатаются отчеты о деятельности Армянского благотворительного общества [6]. В период Первой Мировой войны в газете печатались вести с русско-турецкого фронта, объявления о перемещении армянских беженцев из Турции и сборе средств для них, новости церковной жизни, культуры, литературы [см., например: 2].

Новости, связанные с польской общиной, появлялись в «Откликах Кавказа» регулярно. Значительное число поляков Армавира

были хорошо образованы (работали чиновниками, учителями, врачами, инженерами, юристами). Известно несколько нотариусов-поляков: А.П. Мазарек и Ю.П. Пержинский [3, с. 92-93].Большой отклик редакции с размещением нескольких статей вызвало самоубийство ксендза римско-католической церкви в Армавире поляка Романа Смолинского [8]. В период Первой Мировой войны поляки активно участвуют в общественной жизни города и собирают средства для беженцев [11]. При этом польский язык, понятный читающей публике и близкий русскому, порой используется для яркого оформления заголовка публикации [7].

Редакция газеты привлекала к сотрудничеству талантливого публициста из Абхазии Симона Басарию (псевдоним Симон Апсуа) (см., например, №№ 255, 257 за 1910 г.), осетина Ахмеда Цаликова (см., например, №№ 252-254 за 1910 г.).

Мы остановились на основных аспектах специфики информационной политики газеты «Отклики Кавказа» в полиэтнической среде, поскольку небольшой работе невозможно охватить абсолютно все. В целом информационная политика армавирской газеты «Отклики Кавказа» свидетельствует о стремлении редакции (в рамках либерального, близкого к социал-демократическому, направления издания) к налаживанию дружественных межэтнических контактов в полиязыковой среде, соблюдению интересов этносов, населяющих Армавир. При этом несомненным приоритетом информационной политики «Откликов Кавказа», более значимым, чем этническая составляющая, была тема назревших преобразований в государстве, благоустройства и социокультурного развития села, а впоследствии и города Армавира.

Список литературы

1. Армавир, 27 сентября// Отклики Кавказа. – 1909. - № 1.
2. Армянская жизнь // Отклики Кавказа. – 1916. - № 3.
3. Ктиторов С.Н. Этнические сообщества предкавказского города: проблемы адаптации и идентичности (вторая половина XIX – начало XX века). – Армавир: Дизайн-студия Б, 2014. – 378 с.
4. Личко И. Как кохались // Отклики Кавказа. – 1909. - № 1
5. Меньшиков М.О. Законодательный паралич // Отклики Кавказа. – 1914. – № 53.
6. Местная хроника. Армянское благотворительное общество // Отклики Кавказа. – 1910. - № 312.

7. Михайлов Мих. Doziemipolskiej // Отклики Кавказа. – 1916. - №77.

8. Михайлов Мих. Жертва «общественного мнения» // Отклики Кавказа. – 1913. - № 95.

9. Открыта подписка // Отклики Кавказа. – 1909. - № 1.

10. Павленко Л. Превосходительные карапузы // Отклики Кавказа. – 1914. - №102.

11. Польское общество помощи жертвам войны в Армавире // Отклики Кавказа. – 1916. - №77.

12. Українці! // Отклики Кавказа. – 1918. - №1.

13. Чумаченко В.К. Украинская литература Кубани в рукописях, изданиях, переизданиях [Текст] // Книжное дело на Северном Кавказе: история и современность: сб. науч. ст. Вып. 1. – Краснодар: Краснодарский гос. ун-т культуры и искусств, 2003. – С. 147-157. Чумаченко В.К. «История Кубанского казачьего войска» Ф.А. Щербины: от замысла к воплощению [Текст] / В.К. Чумаченко // Интеграция науки и высшего образования в социально-культурной сфере: сб. науч. тр. – Москва: Композитор, 2007. – С. 230-248. Чумаченко В.К. Издательская судьба литературного наследия В. Мовы (Лиманского): экскурс в проблему [Текст] / В.К. Чумаченко // Культурная жизнь Юга России. – 2007. - № 6. – С. 56-59. Чумаченко В.К. Воспоминания Ф.А. Щербины (к проблеме этнокультурной идентичности автора) [Текст] / В.К. Чумаченко // Кубань–Україна: питання історико-культурної взаємодії. – Вип. 3. – Краснодар: Картика, 2008. – С. 6-15. Чумаченко В.К. «Кубанская библиотека» в свете проблемы идентичности [Текст] / В.К. Чумаченко // Культурная жизнь Юга России. – 2009. - № 2. – С. 71-74. Чумаченко В.К. Украинская литература Кубани: проблемы генезиса, периодизации и основных жанрово-стилевых тенденций [Текст] / В.К. Чумаченко // Украинистика в России: история, состояние, тенденции развития: матер. междунар. науч.-практ. конфер. – Киев; Москва; Уфа: Изд-во Уфимского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – С. 208-213.

14. Щербина Ф.А. История Армавира и черкесо-гаев. – Краснодар: Традиция, 2010. – 336 с.

15. Эмеф. Наброски. Из перехваченного письма // Отклики Кавказа. – 1909. - №№ 1, 3, 4 и др.

Малахов С.Н., malakhoffserg@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

АЛАНО-ГРЕЧЕСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ В СРЕДНЕВЕКОВЬЕ

Аннотация. *В статье рассмотрены исторические условия возникновения языковых контактов средневековой Алании и Византии. Выявлены греческие лексические заимствования в кавказских языках. Определены конфессиональные и социолингвистические особенности алано-греческих языковых связей, причины их последующего ослабления и упадка.*

Ключевые слова. *Алания, аланы, билингвизм, Византийская империя, греческий язык, письменность, язык богослужения.*

Annotation. *There are examined the historical conditions for the emergence of language contacts between medieval Alania and Byzantium. The paper reveals Greek lexical borrowings in the Caucasian languages. There are determined Confessional and sociolinguistic features of the Alan-Greek language connections, the reasons for their subsequent weakening and decay.*

Keywords. *Alania, The Alans, bilingualism, Byzantine Empire, Greek, writing, language of worship.*

Распространение христианства в этнической среде северокавказских алан с X в. создает условия для существования билингвальной культуры. В аланскую, иранскую в своей языковой основе, среду активно проникают греческие термины и понятия, связанные с православием. Миссионерскую деятельность ведут монахи, используя греческий как язык богослужения; дипломатическая и торговая деятельность требовала хотя бы минимального знания разговорного греческого языка; представители аланской знати, вступившие в родственные связи с императорской фамилией в XI в., подвергаются полной или частичной ромеизации, осваивают утонченную византийскую культуру и язык.

Уникальными документами начала этой эпохи являются письма константинопольского патриарха Николая Мистика (901-907, 912-925) к греческим миссионерам в Аланию. Это единственный письменный источник, в котором хронологически

достоверно засвидетельствовано распространение христианства у алан в первой четверти X в. Издатель писем Николая Мистика Л. Вестеринк пересмотрел датировку писем «аланского досье» патриарха и пришёл к выводу, что фактически все письма, затрагивающие проблему христианизации Алании, были написаны во второе патриаршество Николая Мистика, а именно в период с 914 по 918 год [20, p. XXIX, 547-549,572, 573, 577, 578].

Распространение христианства в Алании, обращение в новую веру «царской семьи», а также социальных верхов способствовало процессу быстрой христианизации основной массы населения, хотя у простого народа познание Православия сводилось в основном к усвоению обрядовой стороны. Как и на Руси, где Православие окончательно утвердилось лишь к концу XIII в., религиозное сознание аланского населения было многоуровневым. Содержательность и насыщенность религиозной жизни зависели от степени приближенности или удаленности от православных центров, которые были сосредоточены там, где присутствовала власть. В основном это были раннегородские центры, находившиеся на торговых путях, проходивших из предкавказских степей через горные перевалы в Закавказье, Малую Азию и на Ближний Восток. Именно они становились центрами межъязыковой и межкультурной коммуникации. В аланской церкви активно используется греческий и аланский языки как богослужебные. В обиход прочно входит греческий ономастикон; православные аланы имели параллельно с родным и греческое имя.

Крещение аланского правителя позволило войти Алании в состав православного «византийского содружества», наряду с государствами Закавказья, Русью и славянскими народами Балкан, стать активным участником международных отношений, выступив на стороне Византии в качестве союзника в X–XII вв. Конфессиональное сближение способствовало развитию двуязычия в культуре.

Двуязычный ономастикон становится характерным для аланской династии правителей XI – начала XII в.: Гавриил/Дургулель, Андрей/Росмик, Иоанн/Худдан. Примечательно, что имя Худдан означало ‘*исповедующий правильную религию, правоверный, православный’* [9, с. 376-378; 11, с. 279-280].

Надпись, выявленная в Сентинском храме, указывающая на его освящение в 965 г., содержит имена византийского императора Никифора Фоки, эксусиократора Алании Давида и его супруги эксусиократориссы Марии [4, с. 241-245]. Активными проводниками двуязычия становятся женщины. Христианство меняло статус и роль женщины в обществе. Знатные аланки играют важную роль в дипломатии и придворной жизни Алании и Византии. Здесь достаточно вспомнить такие известные имена, как Мария Аланская, севастократорисса Ирина Комнина, которые были не только знатными и деятельными, но также высокообразованными и глубоко религиозными личностями. Православие стало мощным «вертикальным» лифтом, менявшим как социальную структуру традиционного аланского общества, так и его духовно-нравственное состояние.

Аланы, вошедшие в полиэтничный состав господствующего класса Византийской империи, занимали военно-административные должности на периферии и в центральном аппарате управления. Их успешная карьера возможна была только при условии полного освоения греческого языка. В 1045 г. император Константин IX послал к городу Двину против войск Абул Асвара византийские части под началом Михаила Иасита и Константина Алана [21, p. 423.62-425.2]. Среди придворных императора Никифора Вотаниата (1078 – 1081) и «близких людей» к Марии Аланской, был магистр Иоанн, также аланского происхождения [11, с. 278-279]. На рубеже XI – XII вв. в Таврике, вероятно, был катепанат, особая административная единица в приграничной зоне, которую возглавлял Никифор Алан, вестарх и катепан Херсона и Хазарии [2, с. 6,7]. Видным церковным иерархом – архиепископом Болгарской церкви – стал сын севастократора Исаака Комнина и Ирины Аланской, племянник императора Алексея I Комнина (1081–1118) – Адриан (в монашестве Иоанн) Комнин, потомок аланского царя, воспитанный в греческой среде [10, с. 141-145].

Средневековый аланский христианский именник, заимствованный у византийцев, частично сохранился не только у осетин, но также балкарцев и карачаевцев: св. Георгию (осет. *Уасгергий*) соответствовал *Жеорги*, св. Феодору (осет. *Тутыр*) – Тотур, Тотор, св.Илье (осет. *Илья*) – *Аш-элия*, св. Марии (осет. *Майраем*) –

Байрым. Эти святые почитались вплоть до полного утверждения исламских традиций у балкарцев и карачаевцев. Св. Марии (кар.- бал. Байрым) во многих селах Балкарии (Верхняя Балкария, Безенги, Верхний Чегем) были посвящены святилища, культовые камни (*Байрым-таш*); св. Мария / *Байрым* была покровительницей женщин и помогала при бесплодии и деторождении [6, с.110]. Имя *Байрым* получил один из месяцев года и день недели – пятница. В честь св. Ильи (кар.-бал. *Элия*) существовали специальные обряды, проводившиеся во время грозы; в честь св. Василия (кар.-бал. *Басил/Башил*) выпекались специальные ритуальные праздничные пироги, его имя носил один из месяцев народного календаря. Имя *Башил* нашел отражение в ономастике карачаевцев и балкарцев (фамилии, топонимы, гидронимы). Имя св. апостола Андрея было закреплено за одним из месяцев народного календаря (кар.-бал. *Андреиг/Эндреиг ай*), а св. Гергию был посвящен второй день недели – *Гюрге кюн* [19, с. 186-187]. Особым почитанием у балкарцев пользовались св. Феодор Тирон (кар.-бал. *Тотур*), св. Георгий, св. Николай (кар.-бал. *Никол*), св. Параскева (кар.-бал. *Барас/Бараз*) [19, с. 188-189.], что соответственно отражало популярность этих святых в аланской среде.

В позднее средневековье память об аланах-христианах в этническом самосознании кабардинцев, балкарцев и карачаевцев постепенно вытесняется; аланские христианские погребения к началу Нового времени рассматриваются как чужеродные и приписываются «френгам», т.е. «франкам» – европейским католикам. Термин *френк/перенк* (ср. нов.-греч. Φράγκος ‘европеец, католик’) в кабардино-черкесском и карачаевско-балкарском языках можно считать грецизмом, пришедшим из среднегреческого в XIII–XIV вв. Это слово точно передает именно греческое произношение ср.-греч. Φράγκος < из ср.-лат. *francus* через –ng-, в отличие от др.-русск. *фрягъ*, мн. число *фрязи* [16, с.208.]. Естественно, что для закрепления через посредство византийцев этого термина в языковом сознании и практике этнолокальных групп Северного Кавказа потребовалось определенное время. Аланы и их наследники при знакомстве с представителями «западного» мира используют этнономенклатурный опыт византийцев.

В карачаевско-балкарском лексическом фонде сохранились термины, пришедшие из греческого языка через посредство аланского и указывающие на длительное бытование христианской церковной организации и после XIII века на территории Западной Алании: апостол (кар.-бал. *абустол*), церковь – *килисса* (от греч. ἐκκλησία), *бабас* ‘христианский священнослужитель’(от греч. Παππας) [19, с.189].

Некоторые греческие термины церковной иерархии получают эквиваленты из кавказских языков. Социально-конфессиональный термины адыг. *шовген,* каб. *щоджэн/шъоджэн* ‘христианский священник’ произошли от осет. *сауджен* [1, с. 9-10; 7, с. 46-47] – этим словом называли представителя черного духовенства («черноризца»), монаха, священника. Происхождение термина *щоджэн* из грузинского языка аргументированно оспорено А.К. Шагировым [18, с. 147]. От фамилии *Шъоджэн* / Шогенов «в христианский период истории кабардинцев» образовалась фамилия *ШъоджэнцIыкIу* ‘малый священник’, что, по мнению Л.Дж. Кокковой, следует понимать как обозначение младшего по должности, т.е. ‘помощник священника’, дьякон, низший духовный сан в православной церкви [8, с. 93]. Следует добавить, что также в каб. *къардэн* обозначало не только проповедника из язычников, но и христианского дьякона [17]. Попытка удревнить лексему *шъоджэн* и связать ее с древнееврейским *коген*, чтобы доказать, что кабардинцы еще в хазарский период *когенами/шогенами* называли священников иудейской веры, а следовательно, были иудеями безосновательна с исторической, фонетической и этимологической сторон [3, с. 40].

Присутствие в кабардино-черкесском языке лексем, обозначающих священнослужителей трех степеней церковной иерархии – епископ, священник, дьякон – как и производных от последних двух этих терминов фамилий, указывает на сохранение в Кабарде сословия священнослужителей вплоть до XVIII в. Однако слово «крест» (груз. *джвари*) в абхазо-адыгские и осетинский языки вошло через посредство мегрельского и сванского в формах *джвар, дзуар* [7, с. 293]; ср. абаз. *джьуар* ‘крест’, *джьуар чпара* ‘креститься’. Причины и время закрепления этой лексемы в ряде кавказских языков нуждаются в дополнительных исследованиях.

Одним из решающих факторов, приведшим к упадку христианства в Алании и не способствовавшим алано-греческому билингвизму стала ситуация с аланской письменностью. Аланское письмо существовало на основе греческой графики, инициаторами его создания были оставшиеся никому не известные аланские монахи, или монахи-греки, освоившие аланский язык. Зеленчукская эпитафия, написанная греческим письмом на аланском языке датируется или 941 г., или XI–XII вв.[14, с. 12-130] Маргиналии на аланском языке, сделанные в Паремийнике 1275 г. [20, с. 49] греческим минускулом, свидетельствуют о служебном использовании аланского письма, созданного на основе греческого алфавита, довольно узким слоем церковнослужителей. Тем не менее, аланы считались народом Северного Кавказа, который имел свою письменность и свой богослужебный язык, о чем свидетельствует армянская маргинальная запись в богослужебной книге 1324 г. из Крыма: «Народы, которые состоят в роду Христианском: Руссы – письменность и язык, Аланы – письменность и язык…» [15, с. 201]. Однако письменность не стала общедоступной, не осуществлялся перевод на аланский язык богослужебных текстов, хотя проповедь в храмах велась на греческом и аланском, не сформировался корпус аланоязычных текстов, тем не менее, навыки в греческом письме (как свидетельствуют сохранившиеся эпиграфические памятники) ещё были живы до начала XVII века [12, с. 83-97].

Для сравнения отметим, что после крещения болгар в 863 г., через 30 лет, начинается «переложение», транскрипция глаголических текстов кириллическим письмом. Эта огромная работа была начата по требованию болгарского царя Симеона, который получил образование в Константинополе и настолько освоил греческий язык и культуру, что назывался современниками «полугреком». Переводческая деятельность на Балканах в IX–X вв. имела такие масштабы, что в Западной Европе подобная работа развернулась только в эпоху Ренессанса [5, с. 26-27.]. Кириллицу и старославянский фонд переводной литературы Русь и получила после крещения в 988 г., что позволило академику Д.С. Лихачёву говорить о своеобразной «трансплантации» христианской культуры на Русь, заложившей мощную основу древнерусской церковной литературы и светской образованности. В

Алании на первоначальном этапе христианизации не оказалось столь образованного политического деятеля, как царь Симеон, не было в силу географических факторов и тесного алано-греческого межэтнического и культурного симбиоза, который в VII–IX вв. сложился на Балканах между греками и славянами. Византийские области Малой Азии, самые ближние для алан, включая Трапезунд, были всё-таки провинциальными территориями с соответствующим уровнем культуры. Поэтому алано-греческий билингвизм в X–XIV вв. был характерен преимущественно для политической и военной элиты Алании, а также церковных кругов. Если правящая княжеская фамилия Алании осваивала греческий язык, то представители Аланской митрополии, присылавшиеся из Константинополя, должны были в некоторой степени владеть аланским языком. После татаро-монгольского нашествия на Восточную Европу, в ходе которого была разорена Алания, и падения Константинополя в 1204 г. под ударами крестоносцев, алано-византийские культурные и политические контакты, в том числе и языковой сфере, сузились, что не способствовало в дальнейшем развитию алано-греческого билингвизма в сфере языка и культуры.

Список литературы

1. Абаев В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка. Л., 1979. Т. III.

2. Алексеенко Н.А., Цепков Ю.А. Катепанат в Таврике: легендарные свидетельства или исторические реалии // IV Византийский семинар ΧΕΡΣΩΝΟΣ ΘΕΜΑΤΑ: «империя» и «полис». Тезисы докладов и сообщений. Севастополь, 2012.

3. Бгажноков Б.А. Кабарда и кабардинцы в ранней истории Северного Кавказа // Вестник КБИГИ. 2015. №4(27).

4. Белецкий Д.В., Виноградов А.Ю. Нижний Архыз и Сенты: древнейшие храмы России. Проблемы христианского искусства Алании и Северо-Западного Кавказа. М., 2011.

5. Георгиев Г. Славянская письменность на Балканах и европейский традиционализм // Славянские культуры и Балканы. Т.1: IX–XVII вв. София, 1978.

6. Калоев Б.А. Аланский субстрат в этногенезе балкарцев и карачаевцев по данным этнографии //Вестник КБИГИ. 2015.№2(25).

7. Климов Г.А., Халилов М.Ш. Словарь кавказских языков. Сопоставление основной лексики. М., 2003.

8. Кокова Л. Дж. Кабардино-черкесские антропонимы и их иноязычный фон. Фамильные тамги. Нальчик, 2012.

9. Малахов С.Н. Алано-византийские заметки (I) // Аланы: история и культура. Вып. III. Владикавказ, 1995.

10.Малахов С.Н. Алано-византийские заметки (II) // Историко-археологический альманах. М.-Армавир, 1997. Вып. 3.

11.Малахов С.Н. Алано-византийские заметки (III) // Византия: общество и Церковь. Сборник научных статей. Армавир, 2005.

12.Малахов С.Н. Эпилог византийской церковной книжности на Северном Кавказе (XVII – первая половина XIX в.) // Из истории культуры народов Северного Кавказа. Сборник науч. статей /Отв. ред Ю.А. Прокопенко. Ставрополь, 2009. Вып. 1.

13.Описание Рукописного отдела Библиотеки АН СССР: Греческие рукописи / Составитель И.Н. Лебедева. Л., 1973.

14.Памятники алано-осетинской письменности / Науч. ред. В.А. Кузнецов. Владикавказ, 2013.

15.Свод армянских памятных записей, относящихся к Крыму и сопредельным регионам (XIV – XVвв.) / Сост., русский перевод, введение и прим. Т.Э. Саргсян. Симферополь, 2010.

16.Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т.4: (Т-Ящур) / Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. М., 2003.

17.Хужева Л.К. Религиозная лексика в кабардино-черкесском языке: Дисс. … канд. филол. наук. Карачаевск, 2002.

18.Шагиров А.К. Этимологический словарь адыгских (черкесских) языков. Вып. 2. М.,1977.

19.Шаманов И.М. Религиозная система // Лайпанов К.Т., Хатуев Р.Т., Шаманов И.М. Карачай с древнейших времен до 1917 года. Историко-этнографические очерки. Черкесск, 2009.

20.Nicholas I Patriarch of Constantinople. Letters / Greek Text and English Translations by R.J.H. Jenkins and L.G. Westerink. Washington, 1973.

21.Ioannis Scylitzae Synopsis Historiarum / ed. I. Thurn. Berlin, New-York, 1973.

Никульникова Я.С., yanagornik@bk.ru,
Дрозд А.А.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ТЕМАТИКА АФОРИЗМОВ, ТРАНСФОРМИРУЕМЫХ В РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ

Аннотация. *В статье рассматривается вопрос о том, что в настоящее время наблюдается тенденция к различным трансформациям афоризмов в разговорной речи, т.е. главной функцией афоризма становится коммуникация. Тематика трансформируемых афоризмов весьма разнообразна и охватывает весь спектр человеческого мировоззрения.*

Ключевые слова. *Афоризм, трансформация, тематический комплекс, разговорная речь.*

Annotation. *This paper takes up the issues that at the present there is a tendency to various transformations of aphorisms in colloquial speech i.e. communication becomes the main function of aphorism. The subject area of transformableaphorisms is quite diverse and covers the entire spectrum of human worldview.*

Keywords. *Aphorism, transformation, thematic complex, colloquial speech.*

В настоящее время наблюдается тенденция к безавторству афоризмов. Главной его функцией становится коммуникация. Самые известные из афоризмов настолько часто употребляются, что переходят в разряд народной мудрости, «теряют» своего автора или подвергаются различным трансформациям, так что не всегда можно уловить, кому они принадлежат. Не исключено и то, что сходные мысли (подобно ряду великих открытий, порой делавшихся разными учеными независимо друг от друга) могли посещать сразу нескольких писателей, афористов.

Отмечая, что в настоящее время фразеология становится своеобразным показателем языковой компетенции человека, А.В. Королькова пишет, что как фразеологизмы, так и афоризмы отображают характерные черты человеческого мировоззрения [5, с. 310], с чем мы полностью согласны.

Для русской духовной культуры ключевыми концептами являются «человек», «жизнь», «любовь», «творчество», «талант». В связи с данными концептами и проанализированными трансформированными афоризмами, мы можем выделить следующие основные тематические разделы, актуальные и наиболее пополняемые на современном этапе:

- житейская мудрость;
- женщины и мужчины; любовь;
- человек;
- жизнь;
- деньги;
- власть, государство.

Первый тематический комплекс включает в себя достаточно много разнообразных подтем, объединенных общей семантикой. Он содержит наибольшее количество трансформированных афоризмов[6, с. 42].

Все мы знаем известный афоризм: «Краткость – сестра таланта». В разделе «Житейская мудрость» встречаем следующую его трансформацию: *«Краткость – сестра таланта, а склерозу она просто мать родная» (Интернет).* Акцент сделан на соотношении понятий «краткость» и «склероз»: способность излагать коротко и сжато становится доминирующей в хронической прогрессирующей болезни, характеризующейся возникновением и развитием забывчивости.

Часто, когда мы посещаем гостеприимных людей, слышим: «Чувствуйте себя как дома». В этой же тематической группе находим такого рода юмористическое умозаключение: «*Гость должен вести себя так, чтобы хозяин чувствовал себя как дома» («Пшекруй»).* В сравнении с первоначальным вариантом, этот афоризм понятия «гость» и «хозяин» меняет местами. Его автор имеет в виду особенность некоторых гостей, ведущих себя чересчур вольно, даже нагло, что в свою очередь отражается и на поведении хозяина дома.

Здесь же обнаруживаем трансформированный афоризм: «*Не просто поставить детей на ноги - особенно ранним утром» (Интернет).* В данном случае перекрещивается временной аспект. Так, в представлении родителей «поставить детей на ноги» - образовать, воспитать, помочь им стать самостоятельными.

Афоризм в свою очередь констатирует сложность процесса подъема детей (именно младшего возраста) ранним утром.

Без затруднений можно восстановить в памяти значение выражения «менять шило на мыло» - совершать бессмысленный обмен. Трансформированный афоризм продолжает выражение, указывая на то место, где этот обмен не казался бы таким бессмысленным: *«Только в бане имеет смысл менять шило на мыло» (Юрий Мелехов).*

С начала XX века психологи, физиологи и другие ученые часто говорят о возможностях и способностях человека в отношении его терпения. В рассматриваемой теме встречаем следующее умозаключение: *«Человек снесет все, кроме яйца» («Пшекруй»).* В нем явно пересекается прямое и переносное значение слова «снести»: 1. стерпеть, не выразить протеста против чего-либо; 2. (от «нести») класть яйца.

Вспомним выражение вождя революции В. Ленина: «Учиться, учиться и еще раз учиться!». В данной тематической группе сталкиваемся с достаточно актуальным (в период глобального экономического кризиса) его преобразованием: *«Учиться, учиться и еще раз учиться, потому что работы вы все равно не найдете» (Виктор Коняхин).* Афоризм затрагивает тему безработицы, в период которой самым безопасным и плодотворным оказывается процесс обучения.

Рассмотрим раздел «Женщины и мужчины», тематика которого всегда привлекала внимание большого количества людей своей остротой и злободневностью во все времена и эпохи, каждая из которых придавала свои особенности проблеме гендерных взаимоотношений. «*Мужчина должен быть хозяином в доме, если, конечно, он не женат» (Янина Ипохорская)* – достаточно актуальное умозаключение в период утверждения в своих позициях такого явления как эмансипация. Официальный глава дома, семьи, хозяйства теряет свои права и полномочия при правильном поведении супруги. Женщина – шея: в какую сторону захотела, в ту и повернулась. А если с головой она «не составляет» единый организм, то расплачиваться все равно придется мужу.

С распространением образа блондинки, сошедшего с телеэкрана, установлением особого внимания к нему со стороны

общества, в афористическом мышлении образуется определенная схема отношений: блондинка – мужчина – брюнетка. Так, на основе распространенного афоризма «Мужчины предпочитают блондинок», происходят различные его трансформации типа: *«Мужчины предпочитают блондинок, так как считают, что брюнетки умнее и потому опаснее» (Марсель Ашар)* или *«Джентльмены предпочитают блондинок, особенно если они женаты на брюнетках» (Интернет).* А такое умозаключение как *«Не все блондинки верят в светлое будущее – некоторые перекрашиваются» (Интернет)* приравнивает понятия неверия в «светлое будущее» и покраски волос (в данном случае в темный цвет).

Безусловно, тематический комплекс «Любовь» тесно связан с предыдущим. Этот концепт вызывает много рассуждений и споров, в зависимости от отношения и понимания человеком этого глубокого эмоционального влечения, сильного сердечного чувства. *«Любовь – это все. И это все, что мы знаем о ней» (Эмили Дикинсон)* – вполне справедливый трансформированный афоризм, утверждающий как глобальность и всеохватность, так и не познаваемость этого чувства. В этом разделе встречаем преобразование умозаключения «Любить – значит вместе смотреть в одном направлении»: *«Любить – значит вместе смотреть в одном направлении? Возможно, но только, если смотрят не в телевизор» (Жильбер Сесброн).* Оно затрагивает вопрос любви и семейно-бытовых отношений, которые могут губительно воздействовать на настоящее чувство[2, с. 48].

Всем, кто когда-то любил, известна преображающая сила этого чувства. И это касается не только душевного подъема, но внешности. В разделе мы встречаем такого рода высказывание: *«Любовь – лучшая косметика. Но косметику купить легче» (Ив Сен Лоран).* Семантика афоризма связана не с материальным планом, а с трудностью поиска и приобретения настоящей любви, имеющей возрождающее (а в конкретном случае омолаживающее) воздействие.

В разделе «Человек» встречаем трансформированные афоризмы противительного содержания, что показывают и употребленные союзы. Первый из афоризмов указывает, с одной стороны, на равенство всех людей, а с другой, на доминирую-

щее неравенство: *«В конечном итоге люди друг другу равны – только не всегда, не везде и не во всем» (Владислав Гжегорчик).* В лексическом плане ему достаточно близок следующий: *«Все люди равны. После соответствующей обработки» (Станислав Ежи Лец).* Данные высказывания трансформируют известный со времен Французской Революции лозунг:«Все люди равны». Второй афоризм противительного содержания преобразует выражение «Все люди братья», дополняя его семантическое значение противопоставлением: *«Все люди братья, но не все братья люди» (Ежи Лещинский).*

В разделе «Жизнь» представлено много размышлений на соответствующую «вечную» тему. Встречаем афоризм, основанный на противоречии: *«Жить легко очень трудно» («Пшекруй»).* Он содержит в себе одновременное понимание как легкости жизни, так и трудности в процессе ее достижения. Следующий афоризм, как и первый, выражает отношение его автора к сложности экономической обстановки, затрагивает проблему безработицы, поддерживает в других людях важное качество характера - терпение: *«Нашел свое место в жизни – жди, покуда оно освободится» (Михаил Тенин).* А такое умозаключение как *«Жизнь наполнена смыслом, и каждый день - все меньше…» (Интернет)* заставляет задуматься о скоротечности нашего бытия.

Афоризмы в тематической группе «Деньги» дают возможность глубже посмотреть на моральное состояние общества, его приоритеты, развитие или деградацию. К сожалению, причин для радости нет. Например, преобразованное умозаключение «Скупой платит дважды» звучит так: *«Скупой платит дважды, а щедрый гораздо чаще» (Интернет).* Само сравнение двух противопоставленных понятий снижает значение второго: человек, охотно тратящий на других, не скупой, в данном контексте утрачивает ценностный смысл. Следующий афоризм рождается на обыгрывании слов «лицо», «наличность»: *«Потерял лицо, чтобы сохранить наличность» (Интернет).* Индивидуальный облик, отличительные черты уступают здесь наличию денег. Вспомним высказывание: «В любви и на войне все средства хороши». Его трансформация рождает такой афоризм: *«Все средства хороши, кроме безналичных» (Данил Рудый).* Многознач-

ное понятие «средство» сводится лишь к одному своему лексическому значению: деньги, кредиты.

Тематический комплекс «Власть, государство» содержит в себе чаще ироничное отношение людей к этим концептам. Трансформированный афоризм *«Все мы вышли из народа – вот народа и не осталось» (Анатолий Рас)* рожден фразой одного из политиков: «Все мы вышли из народа». Ему во многом идентичный преобразует высказывание «Всякая власть исходит из народа» - *«Всякая власть исходит из народа. И никогда к нему уже не возвращается» (Габриэль Лауб).* Афоризм *«Народ всегда имеет власть, только никто не знает – над кем» (Интернет)* подтверждает безнадежность веры в выше стоящие силы и необходимость надеяться только на себя. На игровой замене значений слова «обуть» основано высказывание: *«Народ надо накормить, напоить и обуть. Начнем с последнего» (Интернет).* То есть на первый план выходит не снабжение народа обувью, а попытка обмануть, скрыть истину (синоним «надуть»). А такое умозаключение, как *«Незнание закона не освобождает от ответственности. А вот знание нередко освобождает» (Станислав Ежи Лец),* заключает в себе определенное недоверие к власти, политике и всем относящимся к ним. Этот раздел включает в себя и другие подтемы: демократия, президент, внешняя и внутренняя политика, закон, партия, политические деятели и др.

Трансформация афоризмов – это реакция человека на интеллектуальном уровне на неадекватные события, на несправедливое или неудачное разрешение социальных и внутриличностных проблем. Создавая или переиначивая афоризм, человек стремится разрешить конфликт.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2004.

2. Дмитриева О.А. Типы пословиц и афоризмов // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания: Тез. докл. науч. конф. - Волгоград: Перемена, 1997. - С.48-49.

3. Ефремова Т.Ф., Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю.

5. Королькова А.В. К вопросу об истории русской афористики XIX века // Культура как текст. Сборник научных статей. Выпуск VI. Смоленск-Москва: СГУ, 2006. С.308-315

6. Федоренко Н.Т., Сокольская Л.И. Афористика. – М.: Наука, 1990.

Никульникова Я.С., yanagornik@bk.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ВЫСКАЗЫВАНИЯ С РЕЧЕВЫМИ ОШИБКАМИ, ВЫСТУПАЮЩИЕ В КАЧЕСТВЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО МИНИ-ЖАНРА

Аннотация. *В статье рассматривается гипотеза о том, что широкая эстетическая актуализация речевых ошибок на сцене, в периодической печати превращает высказывания с речевыми ошибками, представляющими собой недостатки реальной речи в ее коммуникативной функции, в эстетически значимое достоинство. Благодаря приобретаемому целевому назначению высказывания с речевыми ошибками становятся подобием жанровой формы речи, предназначенной для создания юмора.*

Ключевые слова. *Комическое, речевая ошибка, литературная норма, юмористический мини-жанр.*

Annotation. *This paper takes up the hypothesis that a broad aesthetic actualization of speech errors on the stage or in the periodical press turns utterances with speech errors, which are the shortcomings of real speech in its communicative function, into an aesthetically significant dignity. Due to the acquired purpose, utterances with speech mistakes become a semblance to the genre form of speech intended for creating humor.*

Keywords. *Comic, speech error, literary norm, humorous mini-genre.*

В истории эстетической мысли комическое характеризовалось как результат контраста безобразного – прекрасному (Ари-

стотель), ничтожного – возвышенному (Кант), нелепого – рассудительному (Шопенгауэр), ложного, мнимо основательного – значимому, прочному и истинному (Гегель), внутренней пустоты – внешности, притязающей на значительность (Чернышевский) и т.д. Обобщая идеи, высказанные разными мыслителями, исследователи приходят к выводу о многообразии противоречий, рождающих комизм. «Комическое – общественно ощутимое противоречие, общественно значимое объективное несоответствие (цели – средствам, формы – содержанию, действия – результатам, старого – новому, реальности – представлениям о ней и так далее), в котором или это само противоречие, или одна из его сторон противостоят высоким эстетическим идеалам». Источником комического часто служат речевые ошибки, благодаря которым создается противоречие между формой и содержанием речи, между намерением говорящего и результатом. При этом важную роль играют речевые нормы, которые нарушаются в высказываниях. Именно грубое или неожиданное нарушение литературных норм вызывает чувство комизма [1, с. 64].

Речевая ошибка в конкретном тексте, например, в деловых бумагах, в газетных информациях, заметках, школьных сочинениях, является всего лишь недостатком речи, нарушающим литературную норму и, соответственно, препятствующим речевой коммуникации. Непреднамеренные речевые ошибки в тексте никакой смысловой или стилистической функции не выполняют. Однако когда эти мини-высказывания с непреднамеренными ошибками озвучиваются юмористами на сцене, публикуются на страницах периодической печати, они начинают выполнять эстетическую функцию. Благодаря приобретаемому целевому назначению они становятся подобием жанровой формы речи, предназначенной для создания юмора. По своей юморообразующей роли подобные мини-тексты с речевыми ошибками комического характера сближаются с такими юмористическими жанрами, как анекдот, каламбур.

Не все речевые ошибки в одинаковой мере способны быть источником явного, очевидного комизма. Как правило, источником явного комизма служат речевые ошибки, создающие контрастное, отчётливо осознаваемое противоречие между формой

и содержанием речи, между тем, что хотел сказать говорящий, и тем, что фактически оказалось выраженным. Это ошибки семантизированного характера, связанные с нарушением смысловой стороны речи. Особенно широко они распространены в канцелярских деловых бумагах, в частности, в заявлениях, объявлениях, актах, протоколах, постановлениях, приказах и т.д. Канцелярские жанры речи предназначены для точной передачи деловой информации, поэтому смысловые недостатки в них воспринимаются особенно остро. Одним из самых распространенных типов являются лексические ошибки, связанные с употреблением слов в несвойственном им значении. Например, в заявлении: «Прошу произвести протезирование зубов верхней и нижней конечностей». Это отступление от нормативной семантики слова создаёт неожиданное, контрастное противоречие между субъективным словоупотреблением и речевой нормой, что в конечном счете и является источником комизма [3, с. 29].

По своему происхождению высказывания с ошибками, функционирующие как юмористический мини-жанр, бывают двух типов. Одни ошибочные высказывания комического типа по происхождению восходят к конкретным текстам, где допущены говорящим или пишущим спонтанно, по недосмотру. В этих текстах ошибки являются непреднамеренными. Однако, отрывая их от текста-источника и озвучивая, мы уже используем их как факт речевого комизма, то есть переключаем их в эстетическую плоскость. Опубликованные, например, в журнале «Крокодил», высказывания с речевыми ошибками лишь с формальной стороны ещё не являются в полном смысле самостоятельным мини-жанром. Этому мешает указание на конкретный источник, на тексты, где ошибки непреднамеренно допущены. Однако по характеру эксплуатации эти высказывания уже близки к самостоятельному комедийному жанру, фактически таковыми являются: они публикуются в эстетических целях для осмеяния недостатков речевой культуры. Многие из них, наиболее комичные, отбираются юмористами, сатириками и озвучиваются на сцене. Здесь, на сцене, они звучат уже без указания на текст-источник и становятся в полном смысле миниатюрным юмористическим жанром. Другие высказывания с речевыми ошибками создаются юмористами специально для сцены, газет, журналов. Эти оши-

бочные высказывания изначально являются фактом искусства, они создаются преднамеренно, специально для озвучивания на сцене или для публикации в газетах, журналах в эстетических целях [2, с. 39].

Речевые ошибки как юмористический мини-жанр получили широкое распространение на эстраде. Известные артисты, такие, как М. Задорнов, Е. Петросян, М. Грушевский, А. Трушкин и другие, в своих выступлениях акцентируют внимание слушателей на недостатках речевой культуры. При этом в их концертных программах звучат высказывания с речевыми ошибками как преднамеренного характера, так и непреднамеренного. Например, в телевизионном концерте М. Задорнова озвучивались одна за другой следующие миниатюры: «В МГУ объявление: Вешалки для преподавателей». «В киоске объявление: Отошла в мир иной». Первое объявление, конечно, взято из реальной жизни: таких объявлений с пропуском важных смысловых компонентов вывешивается очень много. А вот второе объявление явно создано специально. Реальных объявлений на киосках с первым компонентом «Отошла…» встречается много. Но вряд ли в реальной жизни, а не на сцене, придёт кому-то в голову добавить «в мир иной».

Мини-высказывания с речевыми ошибками комического характера широко можно встретить на страницах журналов и газет, где они используются для создания критического смеха [4, с. 25]. Популярный в своё время журнал «Крокодил» на протяжении нескольких десятилетий регулярно публиковал подборки мини-текстов с речевыми ошибками под рубрикой «Нарочно не придумаешь». Подобные рубрики под разными названиями вели и другие журналы, газеты, в частности «Знамя», «Новый мир», «Литературная газета», «Литературная Россия» и местные газеты.

Широкая эстетическая актуализация речевых ошибок на сцене, в периодической печати подтверждает нашу исходную гипотезу о том, что высказывания с речевыми ошибками, представляющие собой недостатки реальной речи в ее коммуникативной функции, на уровне их использования как средства комизма сближаются с художественно-словесным искусством. Чем курьезнее, необычнее речевые ошибки со стороны привно-

симых ими комических смысловых оттенков, тем выше они по своему эстетическому качеству. Происходит функциональная трансформация языковых фактов: недостатки реальной речи на уровне их эстетического использования превращаются в свою противоположность – становятся эстетически значимым достоинством.

Список литературы

1. Борев Ю.Б. О комическом. М.: Искусство, 2004.
2. Ершов Л.Ф. Сатира и современность. М.: Современник, 1978.
3. Нестеров М.Н. Проблемы лингвостилистического изучения жанров художественной речи. Стилистика жанров художественной речи. Брянск, 1982.
4. Панина М.А. Комическое и языковое средства его выражения. М., 1996.

Остренко П.С., 89284076577@mail.ru
МАОУ СОШ № 9, г. Армавир

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КЛАССОВ КАЗАЧЬЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

Аннотация. *Статья посвящена работе классов казачьей направленности, особенностям функционирования, целям создания подобных классов, а также трудностям, связанным с их работой в условиях многонационального состава классов общеобразовательных школ Краснодарского края.*

Ключевые слова. *Классы казачьей направленности, казачество, полиэтнический состав, духовно-нравственное воспитание.*

Annotation. *The article is devoted to the work of Cossack classes, the features of functioning, the goals of creating similar classes, as well as the difficulties associated with this work in the conditions*

of the multinational composition of the classes of general education schools in the Krasnodar Territory.

Keywords. *Classes of Cossack orientation, Cossacks, polyethnic composition, spiritual and moral education.*

Национальные традиции обладают значительным педагогическим потенциалом и могут служить эффективным средством духовно-нравственного воспитания. Образовательное пространство такого региона, как Краснодарский край, функционирует в полиэтнической среде и характеризуется многонациональным составом учащихся. В этих сложных условиях необходимо обращение к духовному богатству различных культур, национальным традициям, которые, несмотря на имеющиеся отличия, имеют единую нравственную основу.

Согласно Закону РФ «Об образовании», приказу департамента образования и науки Краснодарского края от 24.11.2010 г. № 3894 «Об утверждении положения о классах казачьей направленности в образовательных учреждениях на территории Краснодарского края» во всех школах Краснодарского края открыты классы казачьей направленности. Основной целью создания подобных классов является патриотическое воспитание человека и гражданина на основе историко-культурных традиций казачества, формирование духовной зрелости, высокой нравственности и готовности к службе Отечеству на военном и гражданском поприще. В связи с этим учащиеся классов казачьей направленности взаимодействуют с различными организациями (городские казачьи общества, казачьи школы и военные учебные заведения и т.д.), представителями казачества и духовенства, что связано с неразрывной связью казачества и религии. Дети изучают предметы, не входящие в программу других классов, такие как «Основы православной культуры» и пр. Каждый ученик казачьего класса носит регламентированную форму: черные китель и брюки (или юбка для девочек), белую рубашку и черный берет, галстук. На левый рукав кителя нашивается шеврон Кубанского казачьего войска. За классами закрепляется наставник из числа представителей Кубанского казачьего войска. Как правило, самый торжественный день для казачьих классов – прием в казачата, на котором они произносят присягу. В течение всего учебного года классы казачьей направленности принимают уча-

стие в городских и школьных мероприятиях, посвященных памятным датам истории казачества.

Однако зачастую учителям, классным руководителям классов казачьей направленности приходится сталкиваться с непониманием со стороны учащихся и их родителей, несмотря на очевидную патриотическую и ориентированную на духовные ценности направленность подобных классов. Здесь возможны разногласия как на национальной, так и на религиозной основе. В условиях полиэтнического состава учащихся школ Краснодарского края в одном классе могут учиться дети не только разных национальностей, но и вероисповеданий: армяне, грузины, дагестанцы, цыгане, азербайджанцы, турки, ассирийцы, немцы, казахи, чеченцы и др. В таких условиях учителям и администрации школы необходимо проводить работу с родителями, направленную на разъяснение целей создания классов казачьей направленности. Также следует подчеркивать исторический фактор – мы живем в крае, где казачество играет важную роль. Изучение предмета «Кубановедение» стало обязательным для всех школьников, а в классах казачьей направленности этот предмет изучается более углубленно.

В этих сложных условиях поликультурного и полиэтнического детского коллектива педагогу многонационального классаказачьей направленности необходимо в основу деятельности положить изучение специфики представителей различных наций, знакомить ребят с нравами, обычаями, традициями,не допускать предвзятого отношения к представителям одних национальностей, наделяя привилегиями других. Важно учить ребят знать и уважать различные традиции, в то же времяоставаясь на почве культурных устоев своего народа, учить культуре межнационального общения, толерантности в условиях полиэтничности и многоязычия. Поэтому важнейшей задачей школы в целом и специализированных казачьих классов в частности становится содействие воспитанию социально активной творческой личности с опорой на духовные, национальные истоки культуры нашего региона, формирование у учащихся толерантности, уваженияксвоим правам и правам других людей.

В 2016 году армавирской школе № 9 был присвоен статус «Казачьего центра» ввиду богатого опыта учебного заведения в

работе с классами казачьей направленности. Первый класс казачьей направленности появился здесь шесть лет назад. В циклограмму воспитательных мероприятий школы уже традиционно включены такие мероприятия, как «Посвящение в казачата», «День матери-казачки», а в 2015-2016 учебном году на базе МАОУ СОШ № 9 состоялся городской семинар, посвященный работе казачьих классов, в ходе которого педагоги поделились опытом работы с коллегами из школ города. В 2017 году в школе № 9 состоялись городские «Казачьи игры», в которых приняли участие учащиеся начальных классов.

Стоить отметить, что обучение в классах казачьей направленности в целом дает положительный результат. Ребята, принимая участие в различных мероприятиях и изучая подробно историю родного края, становятся более сплоченными и дисциплинированными. Практика введения национальных традиций в процесс образования и воспитания - действенный способ воспитания настоящих патриотов. Мы живем в казачьем крае с богатой историей, однако, необходимо помнить о необходимости культурной идентификации представителей каждого народа. Изучая традиции и культуру казачества, нельзя допустить преуменьшение заслуг и значимости культурного наследия других наций, проживающих в нашем полиэтническом крае.

Приймак Ю.В., prijmak1975@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет», г. Армавир

ОСМАНСКИЙ ЭТНИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НА СЕВЕРО-ЗАПАДНОМ КАВКАЗЕ В КОНТЕКСТЕ ОСМАНО-РОССИЙСКОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ В РЕГИОНЕ (КОНЕЦ XVII -НАЧАЛЕ XIX В.)

Аннотация. *В статье рассматриваются этапы усиления этнической миграции османов в различных регионах Северо-Западного Кавказа (Приазовье, Тамань, Черноморское побережье Западного Кавказа) в условиях османо-российского военно-политического противостояния в конце XVII – начале XIX в.*

Ключевые слова. *Османская империя, турки-османы, Российская империя, Северо-Западный Кавказ, османские крепости.*

Annotation. *The article discusses the stages of growth and ethnic migration of the Ottomans in the various regions of the Northwest Caucasus (the sea of Azov, Taman Peninsula, the black sea coast of Western Caucasus) in the context of Ottoman-rossiskih military and political confrontations of the late XVII-early XIX century.*

Keywords. *Osman empire, the ottoman turks, Russian empire, The North-Western Caucasus, ottoman fortress.*

После взятия Азова, Россия обеспечив безопасность своих южных границ, вынудила Порту обустраивать свои северные рубежи. Османская крепость Ачу была возведена в период третьего правления крымского хана Эльхадж-Селим Гирея, сразу после потери устья Дона в1697 г., куда бежало вышедшее из Азова крымско-османское население. В военном отношении крепость Атчу была предназначена, как для обороны Керченского пролива и северных границ империи от возможного нападения русских, так и для обуздания местных племен [4, с. 130; 9, с. 73; 3, с. 15.]. Дополнительно к прибывшим морем примерно 1000 чел., на место возведения укрепления, «сухим путем», подошло еще 3000 человек, что позволило отстроить крепость в сжатые сроки с весны до осени 1697 г.[10, с. 81.]

Обособленную и привилегированную часть тюркского населения Северо-Западного Кавказа составляли выходцы из Азиатских и Европейских областей Османской империи. Основная масса турок-османов, именовавшихся на тот период «османлы», «османцами», исповедовала ислам суннитского толка и была сосредоточена в городах-крепостях Таманского полуострова и Черноморского побережья Западного Кавказа. В период между 1708 и 1713 годами, в Темрюкской крепости, в качестве капыкулу (войска на жаловании), находилось 15-20 янычаров, несколько ямаков (воинов служивших в гарнизонах приграничных крепостей) и простых рядовых, в среде которых процветало дезертирство [4, с. 133, 135].

В 70-х – 80-х гг. XVIII в. начался процесс нового освоения Западного Кавказа выходцами из глубинных районов Османской империи. Так, в Суджук-кале были направлены переселенцы из Малой Азии, а в Анапу и ее окрестности прибыло 150 ти-

мариотов и заимов из Трапезунда, имевших военную челядь и слуг [9, с.225; 5, с.12].

Так, в начале 80-х гг. XVIII в., для поддержки своего ставленника наханский престол в Крыму, Порта направила в Суджук-Кале крупный контингент своих войск, а также заселяла крепость и ее округу малоазиатскими переселенцами и «беглецами»[9, с. 225]. В этот же период, указывал, со ссылкой на турецкого историка Джевдет Пашу, Н.И. Веселовский: «По просьбе Ферах Али из Трапезунда прислали 150 тимариотов и займов (владетель поместья с обязательством выставлять в военное время солдат), а у них было у каждого по 2-3 человека способных носить оружие» [5, с. 12]. К 1788 году, османский контингент в Анапе насчитывал 40 тысяч человек, а в 1791 году, гарнизон крепости уже насчитывал 10 тысяч турок и 15 тысяч горцев и татар[5, с. 21, 28].

Подпитка турецкого населения региона выходцами из других районов империи осуществлялась и в первой трети XIX в., когда в османские укрепления прибывали многочисленные воинские контингенты из Румелии. Этническая политика Порты на Северо-Западном Кавказе во многом определялась уровнем социально-политических отношений складывавшихся у западнокавказских горцев. В этой связи, далеко не случайно, что после утраты таманских центров, способствовавших «этнической унификации», а в конечном итоге, ассимиляции адыгов.

Численность османских войск в укреплениях Западного Кавказа значительно увеличилась лишь в конце XVIII – первой трети XIX в. за счет переброски многочисленных контингентов из Румелии и Анатолии. Этот процесс, усиливавший как военное, так и этноконфессиональное присутствие Порты в регионе, был обусловлен чередой османо-российских войн, в которых Западнокавказский театр военных действий постоянно приобретал всевозрастающее значение. Кроме того, после утраты Крыма и Приазовья, мобилизационные возможности Порты в регионе, в значительной степени, были подорваны, при этом утрату союзников из числа адыгов, крымских татар иногайцев можно было компенсировать лишь за счет выходцев из глубинных районов империи [7, л. 1-3].

К декабрю 1806 года, с началом очередной войны с Российской империей, численность османских войск на Северо-Западном Кав-

казе планировалось довести до 40 тысяч человек, при этом анапскому паше приказывалось сформировать 100 тысячное ополчение из местных народов. Основная масса османских солдат попадала в укрепления Западного Кавказа исключительно морским путем, при этом подпитка турецких контингентов велась достаточно интенсивно. Так, только с 23 по 30 мая 1809 года гребная флотилия из восьми кораблей под командованием капитан-лейтенанта Перхурова, на пространстве между Анапским мысом и Суджук- Кале, уничтожила 8 вражеских судов, а в конце 1810 года, в том же районе, было захвачено французское торговое судно «Св. Спиридон», на борту которого были обнаружены турецкие солдаты и военные грузы [6, с. 704; 8, с. 144].

Накануне войны с Россией 1828-1829 гг., в возвращенной туркам Анапе, вновь сосредотачиваются крупные воинские контингенты. Так, в октябре1828 в Анапе находилось более 5000 войск, прибывших из европейской Турции с Гасан-Пашою, и ожидалось еще из Турции войск до 8000. В итоге, в 1828 г., только в Анапе находился шеститысячный гарнизон, после разгрома которого было пленено до 4 тысяч турок. Второй, по численности, после «людей меча», несших военную (сейфие) службу в регионе, являлась прослойка мастеровых, строителей и торговцев, как Правило, состоявшая из этнических турок-османов. Их деятельность контролировалась и регламентировалась «людьми пера», служившими на административном (калемие) и духовном (ильмие) поприще.

В марте 1780 года, как сообщал российский посланник в Стамбуле Стахиев «...отправлен отсюда водяным путем Салагор-Хорджи-Сулеммап с несколким числом каменщиков, плотников и других мастеровых людей для починки Суджакской и Сухумской крепостей на Абазинском берегу» [9, с. 224]. А на строительстве и реконструкции анапской крепости, в разное время работали инженер Хусейн-ага и капуджибаши султанского дворца Абдуллах-ага [5, с. 12, 17].

Османские купцы и торговцы, длительное время контролировавшие транзитную торговлю всего Западного Кавказа, также являлись весьма влиятельной и многочисленной прослойкой среди тюркского населения региона. По сведениям К. Пейсонеля во второй половине XVIII века, только в Тамани насчитывалось

около 100 лавок, а в Каплу более 500. После утраты Таманских земель и Правобережья Кубани, османские торговцы обосновались на анапском мысу, где, как отмечал еще П.Г. Бутков, был отстроен гостиный двор для купцов Анатолии и Константинополя [2, с .234]. После основания в 1781-1783 гг. Анапы в крепости насчитывалось 550 лавок и кофеен, имелся чаршу (базар), а в город, для торговли перебрались анатолийские турки, греки и армяне, которым принадлежало до 300 лавок.

Кроме высоких военных и административных постов, турки-османы сосредотачивали в своих руках и всю полноту духовной власти. Большинство кадиев, мулл и эфенди направлялись на духовное служение в Крым и Западнокавказский край из различных регионов Османской империи. Так, в первой трети XVIII века, в подчиненное Абу-с-Сауду кади-аскерство входили Кафский. Таманский, Судакский и Мангуптский округа [5, с. 12-13; 11, с.78; 12, с.66]. Эфенди, не исполнявшие судебных обязанностей, служили при медресе и мечетях, которых, по свидетельству К. Пейсонеля, в Темрюке и Копыле насчитывалось по две, а в Тамани двенадцать Две мечети было в Анапе, в то время, как места для богослужения и училища (медресе) устраивались также у черкесов, живших в окрестностях крепости, причем к последним назначались имамы, и было разрешено совершать пятничный намаз. Однако как полагал А. Беннигсен: «Суннитская ветвь ислама не имела настоящего «духовенства», в конце XVIII в. их можно было назвать «книжники», знающие арабский язык и имеющие понятие о мусульманских законах [1, с. 49].

Список литературы

1. Беннигсен А. Народное движение на Кавказе в XVIII в. «Священная война» Шейха Мансура (1785-1791 гг.) Малоизвестный период и соперничество в русско-турецких отношениях. (Вступительная статья, подстрочные примечания и общая редакция В.Г. Гаджиева). Махачкала, 1994.

2. Бутков П.Г. Материалы для новой истории Кавказа с 1722 по 1803 гг. Ч. II. СПб, 1869.

3. Вахрин С. Биографии кубанских названий. Краснодар-Армавир, 1995.

4. Весела З. Турецкий трактат об османских крепостях Северного Причерноморья в начале XVIII в. // Восточные источ-

ники по истории народов Юго-Восточной и Центральной Европы. Ч.П. М., 1969. С. 130.

5. Веселовский Н.И. Военно-исторический очерк города Анапы. Пг., 1914.

6. Внешняя политика России XIX - начале XX вв. Т.IV. М., 1962. С. 704.

7. ГААРК. Ф.26. Канцелярия Таврического гражданского губернатора. Оп.1. Д.650. Л.1-3

8. Габоева Л.Р. К вопросу о политическом развитии Северного Кавказа накануне и в период русско-иранской и русско-турецкой войн начала XIX века // Вопросы историко-культурных связей на Северном Кавказе (Сборник научных трудов). Орджоникидзе, 1985.

9. Смирнов В.Д. Крымское ханство под верховенством Оттоманской Порты в XVIII столетии. Одесса, 1889.

10. Устрялов Н. История царствования Петра Великого. Т.III. - СПб, 1858.

11. Феофилактова Т.М. Взаимоотношения России и Кубани // Проблемы историографии и истории Кубани. Краснодар, 1994.

12. Феофилактова Т.М. Политические отношения России с народами Северо-Западного Кавказа в период подготовки второй русско-турецкой войны II пол. XVIII в. // Россия и Черкесия (вторая половина XVIII - XIX вв.). Майкоп, 1995.

Рыжкина Н.А., natalia.steel@mail.ru
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
Педагогический университет», г. Армавир
Научный руководитель – доцент Крижановский Н.И.

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ОБРАЗА РЕБЕНКА В МАЛОЙ ПРОЗЕ Б. ЕКИМОВА

Аннотация. *В статье рассматривается специфика языкового воплощения образа ребенка в малой прозе Б. Екимова, анализируются средства изображения детского мировосприятия.*

Ключевые слова. *Образ, образ ребенка, языковое воплощение, проза, Б. Екимов.*

Abstract. *In the article the specificity of the language of the incarnation the image of the child in the prose by B. Ekimov, analyzes means image a child's worldview.*

Keywords. *Image, image of child, linguistic embodiment, prose, B. Ekimov.*

Современные литературоведы проявляют большой интерес к образу ребенка в русской литературе XIX-XXI веков. Детское мировосприятие является важнейшей нравственно-философской темой, которая не перестает интересовать писателей. Маленькие герои оказываются в центре повествования многих художественных произведений.

Продолжатель традиций русской классической литературы Б. Екимов в своих художественных произведениях обращается к феномену детства, детского мировосприятия, раскрывает и выводит образ ребенка на новый уровень в качестве самостоятельной личности, имеющей твердые убеждения и богатый внутренний мир.

Малая проза Б. Екимова богата детскими образами: Тимоша («Осень в Задонье»), Фетисыч («Фетисыч»), Алёшка («Живая душа»), Сережка и Лена («Мальчик на велосипеде»), маленькая гостья вагона («Продажа»), Алик («Пастушья звезда»), гостья бабы Нади («Возвращение»), внук рассказчика Митя («Босёе писибо…»). Большинство героев Б. Екимова доверчивы и открыты, даже скрытный, горделивый и озлобленный Алик в итоге раскрывается как обычный ребенок, нуждающийся в теплом слове отца и ласке матери.

Дети в произведениях Б. Екимова невероятно отважные, смелые и честные. Передача данной характеристики различна в разных рассказах. Так, в ряде рассказов автор раскрывает характер маленьких героев в комментарии. Фетисыч отказывается от осуществления своей самой заветной мечты – учиться в «настоящей» школе, Алешка бросается спасать маленького теленка, не опасаясь, что родители могут его поругать, Сережка и его маленькая сестра сами держат хозяйство и заботятся о себе, сохраняя веру в детские мечты – полет на велосипеде, гостья бабы Нади решительно направляется в магазин икон: «Искоса, но пристально глядя на иконы, стараясь признать их, девочка стала сбивчиво объяснять: про бабушку Надю, про ее Богородицу, про

воров…» [2, с. 331]. В повести «Осень в Задонье» писатель раскрывает отважность Тимошки не только в описании, но и речи маленького героя, пытающегося остановить нападение коз на свой огород: «А ну пошли отсюда!! А ну пошли!... Геть! Пошли!! Кызь-кызь! Пошли отсюда, гады такие!! Проклятые…» [1, с. 209]. Использование экспрессивной негативно окрашенной лексики несвойственно маленьким героям Б. Екимова, но в данном произведении прием позволяет передать душевный надрыв мальчика, стремившегося защитить самое ценное.

Для создания образа ребенка автор обращается к различным средствам на разных уровнях языка.

Так, Б. Екимов для передачи детской речи обращается к фонетическому письму: «Босёе писибо», «Сидим двоем. Абляки кусаем. Босёе писибо», «Одонь!Одонь! Пиехали! Камень кидать! Буль-буль» [2, с. 339], «Са-адкую», «Ва-еники будем…» [2, с. 129], «Бабаня… Бабань… Бабанечка» [2, с. 70], «Помогать Сеёже, помогать буду» [2, с. 121].

Детская речь в произведениях Б. Екимова изобилует словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «…В каждом будут птенчики» [1, с. 198], «Папа, ну еще немножко» [1, с. 189], «Одним глазиком» [1, с. 302], «Это меня дедушка научил, он много стишков знает» [2, с. 195], «Без иконок плохо» [2, с. 326], наполнена просторечиями: «Бабаня…Бабань…Бабанечка» [2, с. 70], «…без подмесу… Посередь ночи поставить казан на перекрестке» [2, с. 23].

С помощью лексических средств передает особенность детского мировосприятия. Так, Леночка из рассказа «Мальчик на велосипеде» говорит о себе в третьем лице: «Лена будет помогать» [2, с. 121], «Хозяйка» [2, с. 123]. Маленькая гостья из рассказа «Продажа» постоянно декламирует детские стихотворения, которым ее научила бабушка: «Умывался без конца… Смыл он ваксу и чернила с неумытого лица», «Будем, будем умываться по утрам и вечерам!» [2, с. 193], «Шли бараны по дороге, промочили в луже ноги. Стали кашлять и чихать, стали ноги вытирать» [2, с. 195].

Лексическими маркерами детской речи в малой прозе Б. Екимова служат следующие слова, чаще всего употребляемые маленькими героями: вдруг, мы, много.

Структура предложений в произведении имитирует детский синтаксис. Так регулярно Б. Екимов использует парцелляцию: «Читаю книжку. Мой книжка» [2, с. 128], «Мы с бабушкой тоже борщ варили. Каждый день» [2, с. 194], «У тебя, наверное, температура. Ты болеешь» [2, с. 334], «Масина, масина. Пиехали» [2, с. 342]. Использует характерный для детского разговора повтор: «Куда-куда?» [2, с. 198], «Много-много» [2, с. 197], «Я их гнал-гнал» [1, с. 211]. Восклицательные предложения помогают Б. Екимову передать эмоциональность маленьких героев, их открытую и восприимчивую душу: «А он – живая душа…да!» [2, с. 73], «У нас столько много всего» [1, с. 199], «А ну пошли отсюда!! А ну пошли!!... Геть! Пошли!! Кызь-кызь» [1, с. 209].

Для речевого поведения героев-детей екимовской прозы характерно использование односложных предложений: «В милицию нужно… Пусть отдадут. Ты же угадаешь свои иконы?» [2, с. 326], «Сидим двоем. Абликосы кусаем» [2, с. 339]; сегментации: «Набирал уголь…Там глыба такая огромная. Я молоток взял и ка-ак ударил ее! Со всех сил! И вдруг взрыв такой! Все осветилось!» [2, с. 11], «С колхозной. Он там у утру бы замерз. Я его привез» [1, с. 73].

Для маленьких героев характерны детские размышления. Все они чутки к несправедливости, которая вызывает у них неприятие, что передается через комментарии автора, описывающие голос детей: «В милицию нужно пойти, - твердо сказала девочка. – А с милицией – в магазин. Пусть отдадут» [2, с. 327], «Это козы! Это все козы наделали! Это козы напали! Их было тысяча штук! Они тут бегали, жрали, топтали… Я их гнал-гнал и выгнал…Я не виноват, мама…Я не виноват… - И слезы выступили у него на глазах» [1, с. 215].

Б. Екимов обращается к такому нетрадиционному приему, направленному на создание детского образа, как графическому средству передачи детской речи. Например, использование дефиса для создания протяжности детского голоса: «Ма-амочка-а!! Мама!!» [1, с. 210], «Губо-око…» [2, с. 123], «Па-авает» [2, с. 124].

Таким образом, мы видим, что для создания образа ребенка Б. Екимов обращается к различным средствам на разных уровнях языка (фонетическом, морфологическом, лексическом, син-

таксическом), активно использует в своих художественных текстах графические средства передачи детской речи.

Список литературы

1. Екимов Б. Осень в Задонье. – Изд-во: Никея, 2016.
2. Екимов Б. Рассказы. – Изд-во: Никея, 2016.

Федченко Н.Л.
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир

ОБРАЗ МЕДВЕДЯ В ПЬЕСЕ ЕВГЕНИЯ ШВАРЦА «ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО» И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИМВОЛИКИ

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению центрального образа пьесы-сказки Евгения Шварца «Обыкновенное чудо» в контексте национальной мифологической и культурной традиций. В свою очередь, данная традиция соотносится с исконными верованиями других народов. Обращение к праистокам образа позволяет говорить о более серьезном семантическом поле произведения, нежели это заявляется критикой.*

Ключевые слова. *Образ, персонаж, традиция, миф, национальное, символ, культ, превращение.*

Annotation. *The article is devoted to the central image of the play "The Ordinary Miracle" by Eugene Schwartz in the context of the national mythological and cultural traditions. In turn, this tradition is correlated with the original beliefs of other peoples. The appeal to the images of the image allows one to speak of a more serious semantic field of the work than it is claimed by criticism.*

Keywords. *Image, character, tradition, myth, national, symbol, cult, transformation.*

«Невозможно представить, какой огромный и светлый мир жил внутри этого человека. Но нет и никакого иного объяснения тому, что Шварц писал так, как он писал, и жил так, как жил», – сказал о замечательном сказочнике Юрий Зубцов [1]. В историю отечественной литературы Евгений Шварц вошел, прежде всего, как автор таких ставших классикой произведений, как «Голый

король», «Снежная королева», «Тень», «Дракон» и десятка других. Однако сказка, будь она народной или авторской, потому и обретает бессмертие, что в ней заложено нечто большее, чем простая потеха. Порой сказка мудрее и истиннее романа. «В философских сказках, – подчеркивает А. Шевцова, – наблюдается отсутствие авторской оценки, реализующее возможность самостоятельного выхода реципиента к смыслам… …Наибольшей содержательностью отличаются тексты философских сказок, смыслы которых… тесно переплетаются между собой, образуя единую смысловую систему…» [2].

Метафора в сказке восходит к символу, который, согласно С. Аверинцеву, «есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и… он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. …Если категория образа предполагает предметное тождество самому себе, то категория символ делает акцент на другой стороне той же сути – на выхождении образа за собственные пределы, на присутствии некоего смысла, интимно слитого с образом, но ему не тождественного» [3].

Обратимся к одному из наиболее значимых и знаковых (если исходить из особого отношения к нему драматурга: «Эту пьесу я очень люблю, прикасаюсь… к ней… когда чувствую себя человеком…» [4]) произведений Евгения Шварца, пьесе «Обыкновенное чудо».

Характеризуя произведение, критики едва ли не единодушно отмечают, что «…Чудо» не имеет привязки к конкретной исторической эпохе и не несёт в себе антитоталитарного посыла; что в этом произведении драматурга интересует «природа человека в контексте его взаимоотношений с окружающим миром» [5]. Так, Л. Кузнецова пишет: «Сюжет “Обыкновенного чуда” повторяет нарративную схему сказки “Красавица и чудовище”: чудовище оказывается прекрасным человеком…» [6].

Указывает на мотив оборотничества в пьесе Е. Любимова: «…Союз человека с неземными силами, рождающий в сознании читателя… эмоциональное восприятие его как части неизведанного и непознанного мира. В силу этого, образ [*образ Медведя. – Н.Ф.*] можно рассмотреть как фольклорный архетип, наделённый огромной психической энергией, встреча с

которым влечет… трансформацию индивидуального кода рецепции» [7].

Даже славящийся своим нетривиальным взглядом на художественный текст Дмитрий Быков, лирично подчеркивая, что «Шварц – легкие русской литературы… и герои его – легкие люди, и слезы, которые льет его зритель,– легкие, счастливые слезы» [8], не указывает на политическую составляющую пьесы.

Не стоит забывать если уж не о южных корнях, то о южной привязанности Евгения Львовича. Как известно, после ареста отца Шварца семья перебралась в Армавир, затем в Ахтыри, позже – в Майкоп. С Майкопом связаны детство и юность писателя.

У разных народов существуют присущие их культурам традиции почитания животных: «Калифорнийские индейцы племени койотов… верили, что их предки были волками. Многие группы сибирских народов… вели свое происхождение от медведя, зайца, гуся, кедровки, журавля, щуки или лягушки… У эскимосов… Канады и Баффиновой Земли благодетельницей считалась богиня Седна в образе моржихи…» [9].

Есть своя история почитания животных и у народов Северного Кавказа: «У адыгов… отчасти сохранилось почитание покровителей коров… волов… овец и коз... У осетин наиболее почитаемыми святыми покровителями скота являлся Фалвар… нередко фигурирует рядом с Тутыром – покровителем волков» [10]. Волк«…среди тотемических и зоолатрических культов тюркоязычных народов Северного Кавказа занимает особое место и является наиболее почитаемым животным…» [11].

Было бы бездоказательным утверждение, что на структуру образов сказок драматурга, в частности, на «Обыкновенное чудо», повлияла поэтика национального эпоса Адыгеи и всего Северного Кавказа в целом. Мы не ставим целью исследовать этот факт. Но размышляя о культе природы, характерном для южных народов («…Ни христианство, ни ислам не вытеснили древних местных верований (культы деревьев, явлений природы, огня и др.), многие из которых вошли составной частью в христианскую и мусульманскую обрядность» [12]; «бытовала персонификация и обожествление предметов и явлений природы» [13]), можем предположить, что знакомство с ним – причем произо-

шедшее в детские и юношеские годы, то есть время особой эмоциональной восприимчивости («…Вот, наконец, совершается переезд в Майкоп, на родину моей души, в тот самый город, где я вырос таким, как есть. Все, что было потом, развивало или приглушало то, что во мне зародилось в эти майкопские годы», – писал Шварц [14]) заронило интерес к природным символам, к их особому, сложившемуся в праистории народов наполнению.

По сюжету «Обыкновенного чуда», герой должен превратиться в медведя после поцелуя принцессы. Сюжет, и впрямь, не нов, стоит вспомнить народную сказку «Царевна-лягушка» или пушкинскую «Сказку о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». В. Пропп пишет о превращении как о неотъемлемой черте волшебной сказки: «…В сказке помощник может рассматриваться как персонифицированная способность героя... …Герой, превращенный в животное, – древнее героя, получающего животное. Герой и его помощник есть функционально одно лицо. Герой-животное преобразовался в героя плюс животное» [15]. При этом он указывает на самые различные образы, облик которых принимает сказочный персонаж.

Отметив, что речь у Шварца идет о превращении обратном (не животное в человека, а наоборот), зададимся вопросом: почему же юноша, герой «Обыкновенного чуда», должен превратиться именно в медведя?

Медведь – традиционный образ славянского мира. Нельзя в этом контексте, буквально, в скобках, не упомянуть о соотнесении западным (в том числе и американским) сознанием России с медведем. Тому есть внешние, порой анекдотичные, причины, но есть и внутренние, к некоторым из которых мы обратимся.

Медведь является известным персонажем русской народной сказки, однако этот факт можно считать не истоком, а следствием «медвежьего» культа у славян. Согласно свидетельствам исторических источников, «медведь был самым почитаемым славянским зверем... По поверью, медведь был воплощением бога Велеса…» [16], одного из древнейших славянских богов, «скотьего бога», который былсилой, оберегающей торговцев, скотоводов, охотников и землепашцев. «Косвенным свидетельством о медвежьем облике Волоса [*или Велеса. – Н.Ф.*] является изобра-

жение на одной иконе рядом со св. Власием, унаследовавшим функцию языческого бога как покровителя скота, некоего существа с медвежьей головой [17].

Парадоксально, но после падения язычества образ медведя не ушел из русской традиции. Особое положение этого животного в Библии не объясняет связь медведя не со всеми народами, относящимися к христианским конфессиям, а именно с Православием и, как следствие, Россией. В русской православной Церкви изображение медведя можно найти на иконах. В житии святого Серафима Саровского рассказывается, что не раз видели, как «старец из рук кормил огромного медведя, служившего ему» [Житие преподобного Серафима Саровского].

Известна картина М.В. Нестерова «Юность преподобного Сергия», на которой рядом с будущим святым изображен мирно лежащий зверь. Такое изображение Сергия Радонежского восходит к его житию: «…Один медведь имел обыкновение приходить к преподобному. Преподобный, видя, что не из злобы приходит к нему зверь, но чтобы взять из еды что-нибудь немного для пропитания себе, выносил зверю из хижины своей маленький кусок хлеба и клал его или на пень, или на колоду, чтобы, когда придет, как обычно, зверь, готовую себе нашел пищу; и он брал ее в пасть свою и уходил.…Иногда же блаженный о себе не заботился и сам голодным оставался… он предпочитал не есть в тот день, а голодать, нежели зверя этого обмануть и без еды отпустить» [Житие Сергия Радонежского].

При столь сложном семантическом наполнении образа, с одной стороны, и при существовании традиции соотнесения человека (через его волшебное превращение) с самыми разными животными и птицами и даже неодушевленными предметами едва ли оправданным будет говорить о случайности появления в сказке Евгения Шварца именно героя Медведя.

В окружении каких персонажей он предстает? Прежде всего, это Король. Обратим внимание на его реплики: «Ты учить меня вздумал?! Да я только глазом моргну– и нет тебя… Министры спишутся, я выражу сожаление…»; «Другой свалил бы вину за свои подлости на товарищей, на начальство, на соседей, на жену. А я валю на предков как на покойников»; «За стеной люди давят друг друга, режут родных братьев, сестер душат… Словом, идет

повседневная, будничная жизнь». Пьеса писалась на протяжении 10 лет, но была окончена в 1954 году, вскоре после смерти Сталина. Нет ли в описании «будничной» жизни дворца отголоска страшных «будней» только что завершившейся эпохи?

Если Король вызывает двойственные чувства, то другой персонаж является фигурой исключительно отрицательной, «тиран… министр-администратор»: «он забрал такую силу, что мы все дрожим перед ним». «Лагерная» проза отобразила психологию и прошедших лагеря, и этой участи избежавших. Пытаясь разобраться, кто стал инициатором чудовищных преступлений тоталитарного времени, многие искренне соотносили происходящее со «злыми гениями» из окружения генералиссимуса: Николаем Ивановичем Ежовым и Лаврентием Павловичем Берией (см., например, ахматовское метафорическое, но от этого не менее точное восприятие тех лет: «страшные годы ежовщины…»).

Образ Принцессы может быть охарактеризован не в историческом, а в метафорическом пласте пьесы как некое надличностное существование нации: «…Она совсем не похожа на королевскую дочь… она такая необыкновенная», – обретающее неразрывные узы с тем, что сегодня принято называть ментальностью – Медведем («…Я уже говорила вам, что сегодня умру… Как умирают без хлеба, без воды, без воздуха, так и я умираю от того, что нет мне счастья…», – говорит Принцесса после потери Медведя).

Обыкновенное чудо непревращения Медведя в медведя –это авторское размышление о сути национального начала. Сходный по характеру мотив можно встретить у столь не похожего на Шварца автора, Татьяны Толстой. Только в романе «Кысь» все происходит наоборот. Главный герой Бенедикт живет в страхе встречи с Кысью – страшным существом, способным погубить того, над кем обретет силу. Однако в финале произведения Бенедикт с ужасом понимает, что он и есть Кысь, а все то, чем пугают обитателей Федор-Кузьмичска, – не что иное как их собственная национальная суть.

У Шварца темное начало, долженствующее пробудиться в герое, не проявляется. Медведь оказывается не тем, кого ждут увидеть окружающие. Гениальный оксюморон драматурга-сказочника, о котором пишут критики, обретает еще одно зна-

чение: русское начало вовсе не есть то, что навязывают стереотипы восприятия.

Интересно в контексте сказанного поразмышлять о возможном переводе произведения. Слово «Медведь» трудностей передачи на другом языке не вызовет. Но будет ли это точным, учитывая сложность семантического поля данного образа в пьесе?

«…В самые темные годы / от сказочника-поэта / мы столько вдохнули свободы, / столько видали света…» – написала о Евгении Шварце Ольга Берггольц. Эти слова современницы не повод ли еще раз усомниться в кажущейся легкости сказок, созданных в далеко не сказочную эпоху?

Список литературы

1. Евгений Львович Шварц. Статьи и воспоминания. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.library.ru/2/lit/sections.php?a_uid=27
2. Шевцова А.А. Метафоризация как средство смыслообразования в тексте литературной сказки. Автореф. дисс. к.филол.н. – Тверь, 2004. Электронный ресурс. Режим доступа: http://cheloveknauka.com/metaforizatsiya-kak-sredstvo-smysloobrazovaniya-v-tekste-literaturnoy-skazki
3. Аверинцев С. Символ. Электронный ресурс. Режим доступа: http://ec-dejavu.ru/s-2/Symbol.html
4. Цит. по Велиев Р.Ш., Прищепа В.П. Пьеса «Обыкновенное чудо» в творческой системе представлений Е. Шварца // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39).
5. Велиев Р.Ш., Прищепа В.П. Пьеса «Обыкновенной чудо» в творческой системе представлений Е. Шварца. Электронный ресурс. Режим доступа: https://vivliophica.com/articles/linguistics/654840/1
6. Кузнецова Л.В. Медведь-оборотень в российском кинематографе: трансформация образа // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – № 4.
7. Любимова Е.А. Мотив оборотничества в пьесе-сказке Е.Л. Шварца «Обыкновенное чудо».Электронный ресурс. Режим доступа: http://izron.ru/articles/aktualnye-problemy-gumanitarnykh-nauk-v-rossii-i-za-rubezhom
8. Быков Д. О Евгении Шварце. Электронный ресурс. Режим доступа: http://philologist.livejournal.com/3410695.html

9. Соколова З.П. Культ животных в религиях. – М.: Наука, 1972.
10. Повседневная жизнь горцев Северного Кавказа в XIX веке. Культы животных. Электронный ресурс. Режим доступа: http://bookitut.ru/Povsednevnaya-zhiznj-gorczev-Severnogo-Kavkaza-v-XIX-veke.94.html
11. Текеева Л.К. Культ волка в традиционных представлениях тюркоязычных народов Северного Кавказа.Электронный ресурс. Режим доступа: https://psibook.com/religion/kult-volka-v-traditsionnyh-predstavleniyah-tyurkoyazychnyh-narodov-severnogo-kavkaza.html
12. Народы Кавказа. Электронный ресурс. Режим доступа: https://lektsii.org/10-70153.html
13. Пиотровский Б.Б. (ред.) История народов Северного Кавказа с древнейших времен до конца XVIII в. Электронный ресурс. Режим доступа: http://nashaucheba.ru/v56166/
14. Цит. по Биневич Е.М. Евгений Шварц. Хроника жизни. Электронный ресурс. Режим доступа: https://biography.wikireading.ru/236683
15. Пропп В. Исторические корни Волшебной Сказки. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.e-reading.club/book.php?book=46789
16. Славянский Языческий Портал Электронный ресурс. Режим доступа: http://slaviy.ru/zhivotnye-v-slavyanskoj-kulture/medved-v-slavyanskoj-yazycheskoj-mifologii/
17. Славянский пантеон. Велес. Электронный ресурс. Режим доступа: http://myfhology.info/gods/slavyans/veles.html

Черкесова К.И., kcherkesova@mail.ru
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

ПРОБЛЕМЫ ЕДИНСТВА КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА

Аннотация. *В статье проводится исторический и культурологический анализ понятия «единство» для детального изуче-*

ния своеобразия культур народов Северного Кавказа, а так же понимания целостности системы российской культуры.

Ключевые слова. *Единство, культура, народности, российская цивилизация.*

Annotation. *The article is devoted to the historical and cultural analysis of the concept of "unity" for a detailed study of the peculiarities of the cultures of the peoples of the North Caucasus, as well as an understanding of the integrity of the system of Russian culture.*

Keywords. *Unity, culture, nationalities, Russian civilization.*

Процесс самоопределения в глобальном пространстве постиндустриального мира привел к глубинной трансформации российскую цивилизацию. Зоной пересечения интересов мировых держав выступил Северный Кавказ, роль которого усилили геополитические изменения последнего времени. Помимо этого, участились и заметно усилились попытки отчуждения народов Северного Кавказа от России. Угрозу целостности российской цивилизации представляет обострение проблемы этнополитической безопасности. Научное сообщество выдвигает на первое место задачу исследования исторического прошлого, а так же культурного наследия народов Северного Кавказа. Такое детальное изучение позволит выявить своеобразие каждой из культур, а также причины общности их судьбы и мироощущения. Для того чтобы в полной мере разобраться в особенностях взаимодействия и единения народов России, следует понимать историческую и культурологическую составляющую понятия «единство».

Историчность человека является многообразной и ее многообразие подчинено требованию некоего единого. Это требование основывается, в первую очередь, на осознанной коммуникации различных типов историчности, а никак не на исключительности притязания одной историчности быть единственной и преобладать над другими. Очевидно, что все то, что обладает ценностью и смыслом соотносится с единством человеческой истории [3, с. 54]. Проблема состоит в том, каким образом представлять себе это единство, ведь известно, что исторические явления необъятны в своей разбросанности. Многообразие народов и культур наполнено бесконечным количеством самобыт-

ных исторических фактов, объясняемое тем, что расселившись по земному шару, человек стремился создать свой уникальный уклад жизни. Существенным замечанием является то, что при всей своей обособленности люди все же значимы друг для друга, они проявляют интерес друг к другу, испытывают симпатию или антипатию, учатся и обмениваются опытом.

Бытие человека, в достаточно тривиальном представлении, представляется как некая целостность его способностей, которые реализуются в определенных условиях, раскрывая силы, умения, импульсы, а нереализованные дарования остаются непробужденными и постепенно полностью угасают. Лишь синтез всех человеческих явлений в качестве общих, различающихся лишь по степени развития возможностей, открывает целостность человеческой природы. Для того чтобы в полной мере понять единство человеческой природы с исторической точки зрения, необходимо выйти за пределы биологического и психологического уровня понимания.

История полна примерами изменения человеческого знания, сознания и самосознания, возникновения и исчезновения духовных возможностей, роста отчуждения, что в свою очередь неизбежно ведет к полному непониманию друг друга. Трудно предвидеть, что пробудится в новых условиях и ситуациях, вычислить, что является возможным или невозможным применительно к народам, ведь определение того, что характерно для народов в их целостности никогда не бывает окончательным, так как всегда остается другая возможность [1, с. 48]. Несомненным фактом является то, что единство человечества выражается в обнаружении близости религиозных представлений форм мышления и общественной жизни. В тех аспектах, где мы стараемся найти только универсальное, всегда обнаруживаются отклонения и нехватка чего-то свойственного людям, так как само по себе универсальное всегда однообразно и абстрактно по своему характеру. Именно в этом и находится объяснение общности отдаленных культур, в которой выражены основные свойства человеческой природы.

Единство людей возникает на основе общей природной основы единства планеты и общности во времени. Развитие коммуникаций между народами служит основой развития фактической

взаимосвязи «всех со всеми», становление которой положит начало развитию истории человечества, определяемую как взаимный обмен в единстве общения. Повсюду видныпримеры разбросанности людей, многочисленные попытки к единению и склонность к нему, возникающую вследствие соприкосновения людей и культур. Как правило, такое развитие происходит в результате наслоения различных культур, нивелирующее, поразительное по своим следствиям смешение народов. События всегда историчны вследствие общения, которое там присутствует, в них ощущается стремление к единству, а не возникновение из изначально данного единства.

Каждый исторический период характеризуется наличием ограниченной последовательности явлений культуры, стилей и идей. Единство выражается в общности институтов, представлений и верований, последняя из которых в качестве «мировых религий» распространяет соотносящиеся с трансцендентностью жизненные позиции в сфере этноса, веры, представлений, а существование единства государств, в качестве носителей единой власти, формирует все остальные стороны существования [2, с. 63].

Возвращаясь к проблематике единения российских народов, следует отметить, что СеверныйКавказ является частью геополитического пространства российской цивилизации. Его быт и культура составляет интегральный образ России и является неотъемлемой частью российской культуры на протяжении последних веков. Именно богатство культур народов Северного Кавказа, а так же многовековой опыт взаимодействия в качестве части сложной целостной системы российской культуры выводит его на особое геополитическое положение, в качестве своеобразного коридора для миграции народов и взаимовлияния культур и цивилизаций.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Русская идея. О России и русской философской культуре. М., 1990.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. Л.,1991. Т.1.
3. Кондаков И.В. Введение в историю русской культуры. М., 1994.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдуллаева А.Н. – преподаватель Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Александрович Л.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Амирова Р.М. – кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» (г. Казань, Республика Татарстан).

Амрахова М.А. – соискатель кафедры общего языкознания ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Дербент, Республика Дагестан).

Амчиславская Е.Ю. – преподаватель кафедры графического дизайна и медиатехнологий ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Анфиногенова Р.Д. – студент 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Арутюнова Т.С. – преподаватель кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Атарщикова Е.Н. – доктор юридических наук, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой теории и методики преподавания исторических и филологических дисциплин ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь).

Багринцев С.А. – аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Багринцева Т.Г. – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 2 станицы Григорополисской (Ставропольский край).

Барко К.А. – студент 4 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Бебихова И.Ю. – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Войтенко Ю.П. – магистрант 2 года обучения института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Горина И.И. – доктор филологических наук, профессор кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Губанова М.А. – кандидат философских наук, доцент кафедры философии, права и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Давер М.В. – доктор педагогических наук, научный сотрудник Института филологических и межкультурных исследований (г. Кишинев, Молдова).

Давыдова А.Р. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Деньгина Т.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Деньгин И.В. – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир).

Докшина Н.В. – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 11 (г. Майкоп, Республика Адыгея).

Дорофеева Н.В. – студент 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Драчевская А.В. – магистрант 2 года обучения института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дрозд А.А. – магистрант института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Дюкарт М. – преподаватель (Lerchenrainschule, Stuttgart, Germany).

Ельникова Н.А. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Есипенко Е.А. – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 13 (г. Армавир).

Калинина А.Р. – магистрант 3 года обучения института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Калинина Ю.М. – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры компьютерной лингводидактики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва).

Киба О.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры РКИ Института международного образования и сотрудничества Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул).

Ковалевич Е.П. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Козлова Г.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Крижановский Н.И. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Кудилова А.А. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Курьян А.М. – преподаватель кафедры всеобщей и отечественной истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Лахмоткина В.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Лисицкая Л.Г. – доктор филологических наук, заведующая кафедрой педагогики и технологий дошкольного и начального образований ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Малахов С.Н. – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей и отечественной истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Манаенко С.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры культуры русской речи и межкультурных коммуникаций языка ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь).

Мехтиева А.С. – преподаватель Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Михеева Т.Б. – доктор педагогических наук, профессор кафедры мировых языков и культур ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону).

Москаленко А.Ю. – студент 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Мурадханлы Б.М. – старший преподаватель Ленкоранского государственного университета (г. Ленкорань, Азербайджанская Республика).

Нетёсина М.С. – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова» (г. Москва).

Неумывакина Т.С. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Никульникова Я.С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Овчаренко Е.Н. – преподаватель кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Остренко П.С. – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 9 (г. Армавир).

Павленко И.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Папикян А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Паперная Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Пономарев Е.Г. – доктор юридических наук, заведующий кафедрой истории и права, профессор кафедры ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь).

Приймак Ю.В. – доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей и отечественной истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Рубцов И.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Рыжкина Н.А. – магистрант 2 курса института русской и иностранной филологии ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Рыбакова А.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и начального обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Саркисян М.Р. – старший преподаватель кафедры западноевропейских языков и культур ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск).

Селина Н.П. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО

«Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Симонянц Е.В. – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Склярова О.С. – преподаватель кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Тихонова А.В. – магистрант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Федченко Н.Л. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Харченко С.Ю. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской филологии ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (г. Волгоград).

Черкесова К.И. – ассистент кафедры информатики и информационно-аналитических ресурсов ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

Чернова Л.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и журналистики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир).

Шейкина Л.Н. – учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 2 (пос. Октябрьский).

Ширяева Ю.А. – ассистент кафедры графического дизайна и медиатехнологий ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород).

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА СЕВЕРНОГО КАВКАЗА.
Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11-13 октября 2017 года).

Подписано в печать _____. Формат 60x90/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Гарнитура Times New Roman. Усл. п. л. 21,7. Уч.-изд. л. 18,7.
Тираж 150 экз. Заказ № 24.

Издатель ИП Ершов Дмитрий Сергеевич