

Аксарина Наталья Александровна

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С ВЫСОКОЙ И СО СНИЖЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРОЙ

Статья посвящена сравнительному описанию особенностей развития лексико-семантических умений и навыков у обучающихся основной общеобразовательной школы: осмысливаются различия в механизме контекстной декодировки значения знакомых, отчасти знакомых и незнакомых слов школьниками из семей с высокой и со сниженной речевой культурой.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/9-1/4.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 9 (51): в 2-х ч. Ч. I. С. 21-26. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/9-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

В этноконцепте «Animals/ХьэкIэкхьуэкIэхэр» (животные) зоонимы являются семантическими центрами, в которых заложены основные метафорические значения, делающие все выражения образными и яркими. Метафорическая образность пословиц и поговорок о животных реализует способы базовых антропоцентрических констант в исследуемых языках. В адыгских пословицах о животных в прототипическом представлении диких животных четко вырисовывается менталитет сельского труженика, в то время как в английской паремии о животных присутствует мировидение широких социальных слоев.

Список литературы

1. **Акопянц А. М.** Прагматика и лингводидактика: монография. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008. 136 с.
2. **Бабитова Л. А.** Английские и кабардино-черкесские пословицы и поговорки в прагмалингвокультурологическом аспекте: дисс. ... к. филол. н. / Дагестан. гос. пед. ун-т. СПб., 2013. 195 с.
3. **Кардангушев З. П.** Кабардинские пословицы. Нальчик: Эльбрус, 1994. 328 с.
4. **Middlesex F. R.** The Penguin Dictionary of Proverbs. England: Penguin Books, 1995. 331 p.

REPRESENTATION OF THE ETHNO-CONCEPT “ANIMALS/ХЬЭКIЭКХЬУЭКIЭХЭР” (WILD ANIMALS) IN THE ENGLISH AND KABARDINO–CIRCASSIAN PAROEMIAS

Akopyants Arega Mikhailovna, Doctor in Pedagogy
Babitova Larisa Aslanbievna, Ph. D. in Philology
Pyatigorsk State Linguistic University
2121larisa@mail.ru

The article is devoted to the comparative analysis of the ethno-concept “Animals/ХьэкIэкхьуэкIэхэр” (“Wild animals” field) in the proverb funds of the modern English and Kabardino-Circassian languages. The interpretation of the human world in this research was implemented through the conceptual sphere of an animal world. The authors identified the basic concepts, sub-concepts and pragma-cognitemes typical for the proverbs and sayings both of the modern English and Kabardino-Circassian language.

Key words and phrases: ethno-concept; paroemia; pragma-cogniteme; national proverb picture of the world; linguo-culture; zoonyms.

УДК 81'233

Педагогические науки

Статья посвящена сравнительному описанию особенностей развития лексико-семантических умений и навыков у обучающихся основной общеобразовательной школы: осмысливаются различия в механизме контекстной декодировки значения знакомых, отчасти знакомых и незнакомых слов школьниками из семей с высокой и со сниженной речевой культурой.

Ключевые слова и фразы: уровень речевой культуры личности; лексико-семантические компетенции; декодировка; семантизация; речевой опыт.

Аксарина Наталья Александровна, к. филол. н.
Тюменский государственный университет
ctvfynbr@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ С ВЫСОКОЙ И СО СНИЖЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРОЙ[©]**

Требования, предъявляемые Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) по русскому языку к выпускникам школы, ориентированы на лингвистические компетенции, свойственные высшим уровням речевой культуры личности. Такие лингвистические способности, как активное владение всеми функциональными стилями, владение навыками спонтанной синонимической замены, умение декодировать чужую языковую игру и в процессе речи создавать собственную, владение языковыми нормами являются свойствами именно этих уровней речевой культуры [7, с. 17-20]. Ориентация ФГОС именно на такие высокие требования более чем оправдана самой современной языковой ситуацией: в условиях, когда речевая культура слабо поощряется и поддерживается в массовой и особенно в семейной коммуникации [1, с. 92]; высший речекультурный ориентир, заданный системой образования, представляется необходимым средством повышения речевой культуры общества.

В то же время введение столь высокого стандарта, требуемых от школьников лингвистических знаний, умений и навыков вынуждает методистов обратить особое внимание на проблему, которая в условиях

прежней образовательной политики не представлялась столь острой: проблему речевого развития и предметной лингвистической подготовки детей из семей со сниженной речевой культурой. Так, по массовым оценкам педагогов-словесников носителями такой сниженной (в разной степени) речевой культуры являются в среднем 70-75% обучающихся одного класса. Это – дети, чей речекультурный уровень по четверти и больше параметров не удовлетворяет требованиям ФГОС. Проблема усугубляется тем, что такой уровень речевой культуры ребенка обусловлен статусом семейной речевой коммуникации: ребенок наследует в равной мере любую семейную речевую культуру – и высокую, и дефектную.

Конечно, современными методистами предпринимаются попытки оказать влияние на качество семейной речевой культуры. С этой целью во многих школах и гимназиях проводятся систематические открытые лекции для родителей, посвященные в основном экологии семейного речевого пространства. Однако эффективность таких лекций, равно как воспитательных бесед с родителями на тему семейной речевой культуры, чрезвычайно мала ввиду отсутствия у родителей подлинной мотивации к размышлению о сообщаемом. В целях повышения результативности лингвистической просветительской работы школы с родителями кафедра филологии Тюменского областного государственного института развития регионального образования (далее ТОГИРРО) разработала для учителей, администраторов средних общеобразовательных школ и педагогов детских дошкольных учреждений особый учебный курс «Основы семейного речевого воспитания», призванный обеспечить педагогов научно-методической базой, необходимой при работе с родителями [2, с. 189-191].

Заметим, однако, что сама по себе даже успешная работа с родителями всё равно не способствует в достаточной мере становлению у детей из семей со сниженной речевой культурой лингвистических компетенций на уровне требований ФГОС. Основная методическая задача в этих условиях состоит в том, чтобы разработать и внедрить в практику школьного обучения способы и приемы развития у детей необходимых речевых навыков, компенсируя дефекты семейного речевого воспитания [5, с. 23-24]. Именно потребность в методической компенсации подобного рода заставляет говорить о новых направлениях педагогического поиска. Особые способы работы необходимы при развитии у обучающихся из семей со сниженной речевой культурой лексических, в частности, лексико-семантических компетенций (их не следует отождествлять с лексикологическими). Все эти компетенции связаны с интерпретационной лингвистической деятельностью, а лексическая интерпретация является прежде всего семантизацией, наполнением слова и фразеологизма смыслом.

С вопросом о составе лексических компетенций тесно связан вопрос об условиях становления этих компетенций. Богатство и разнообразие лексикона – условие становления умения эффективно распоряжаться этим лексиконом в различных коммуникативных ситуациях.

Практика работы с одарёнными и со слабыми учениками показывает, что в интерпретационной лексической деятельности последних систематически опускаются, не реализуются одни и те же этапы. Это более всего заметно при попытках самостоятельной семантизации освоенного слова, частично освоенного слова, неосвоенного, нового слова. Отметим, что не имеет значения, какой путь семантизации выбирает ученик.

Принято считать, что именно семантизация нового слова представляет собой наибольшую трудность и требует наиболее развитых лексических навыков. В действительности же в каждом случае обнаруживается своя особая специфика затруднений.

Затруднения при семантизации нового слова связаны с поиском адекватного семантического «ключа», общего принципа, направления мысли, основного механизма семантизации, пригодного именно для данного случая. И в этом отношении учащиеся с высокой и со сниженной речевой культурой действуют принципиально по-разному. Развитые в речевом отношении школьники (на любой ступени обучения, хотя в большей степени это справедливо для среднего и старшего звеньев) обнаруживают навыки широкого, синтетического поиска «ключа», обращаясь одновременно к контекстной, деривационной, гиперо-гипонимической, формально-грамматической и др. семантизации и вовремя вовлекая в интерпретационную деятельность весь свой речевой опыт одновременно. Например, при освоении нового для себя слова «куртины» («куртина») в контексте «Я давно заметил в обширных заливных лугах на Оке, что цветы местами как бы собраны в отдельные пышные *куртины*, а местами среди обычных трав вдруг тянется извилистая лента сплошных одинаковых цветов» (К. Паустовский) обучающиеся 8 класса «Школы одарённых» при Тюменском государственном университете воспользовались описанным ниже интерпретационным механизмом. При этом работа сначала выполнялась школьниками индивидуально, а затем все этапы декодировки незнакомого слова обсуждались коллективно.

Первым этапом размышления обучающиеся выбрали семантизацию слова по ближайшему контексту – «пышные куртины цветов» – и по возможной синонимии в контексте. Из семантики единиц контекста было выведено следующее вероятное значение: «Куртины – небольшие, тесно растущие, густые и высокие собрания цветов». В данном случае все качественные признаки (небольшие, тесно растущие, густые, высокие) связаны не только с опытом употребления в речи прилагательного «пышные» по отношению к сочетаниям с существительным «цветы», но и с личным эмпирическим опытом наблюдения за тем, как выглядят собрания цветов, которые можно назвать «пышными». Была предложена следующая контекстная и эмпирическая цепочка рассуждений: если слово «куртины» употреблено во множественном числе, значит, масса цветов визуально делится на отдельные части – собрания. Чтобы соответствовать характеристике «пышные», эти собрания должны быть небольшими, с визуально сплошной округлой вершиной, а это возможно только в том случае, если цветы в таких собраниях достаточно высокие и растут тесно, плотно. В качестве дополнения был дан комментарий, что форму, соответствующую характеристике «пышные», небольшие собрания цветов могут получить за счет того, что растут на небольших возвышающихся поверхностях – кочках.

На втором этапе обучающиеся предложили оценку основных лексикологических характеристик слова «куртина»: частоту и сферу употребления, запас, происхождение. Коллективно была выстроена следующая цепочка размышлений: поскольку слово никому из учащихся класса, которые являются активными читателями, ранее не встречалось ни в устной, ни в письменной речи, оно, вероятно, принадлежит к пассивному запасу. Данный вывод подтверждается тем фактом, что автор – писатель минувшего века. Именно поэтому это – не новое, а устаревшее слово. На основании того, что словообразовательная семантизация не удалась (в современном языке не было обнаружено родственных слов), было высказано предположение, что слово, вероятно, является заимствованным, имело ограниченную область употребления и бедную систему значений.

Как видно из рассуждений, школьникам из семей с развитой речевой культурой удалось правильно определить лексикологические характеристики слова: оно действительно устаревшее, заимствование из французского языка, не образовало производных в русском языке, употреблялось в садоводстве, лесоводстве и фортификации (узкая область употребления). Кроме того, обучающиеся не только верно выделили основные компоненты лексического значения этого слова, но и определили реализованный в контексте лексико-семантический вариант, поскольку языковые значения предполагают искусственное происхождение куртин, а контекст утверждает, что это – элемент естественного пейзажа. Отражение представления о том, что куртины формируются на возвышенностях (кочках), также оказалось верным: в языковых значениях частичными синонимами к этому слову выступают слова «грядка», «клумба», «земляной вал». Правильным оказалось и предположение о бедности системы значений исследуемого слова: современные толковые словари указывают для этого слова 2-3 значения (все устаревшие).

Таким образом, обучающиеся из семей с высокой речевой культурой продемонстрировали развитые навыки самостоятельной декодировки абсолютно неизвестного слова. При этом в целом индивидуальная и коллективная работа заняла около 20 минут.

Их ровесники из семей со сниженной речевой культурой в подобной ситуации иногда пытаются реализовать следующую интерпретационную модель: «пышные куртины цветов» – это «пышные букеты», потому что «обычно букеты бывают пышными». В данном случае наблюдается минимальное обращение к личному коммуникативному опыту без учета семантики контекста («букеты» на лугах не растут). Тем не менее многие учащиеся не справляются даже с такой дефектной семантизацией и игнорируют незнакомое слово по типу: «пышные куртины цветов» – это «пышные цветы».

Это во многом обусловлено слабостью попыток эксплуатировать свой собственный речевой опыт: дети из семей со сниженной речевой культурой не доверяют себе как источнику знаний, не рассматривают с этой точки зрения самих себя, свою жизнь и общение. Они ориентированы только на получение информации извне, ищут внешних подсказок, требуют намёков («Это букеты?», «А это что примерно?» и пр.) или предлагают наугад тематические группы («Это что-то, что растёт?», «Это что-то в поле?») в надежде вынудить учителя признать какую-то из догадок верной, чтобы потом тем же способом, вынуждая к подсказкам, прийти к приблизительному ответу. Заметим, что в противоположность им развитые в речевом отношении дети приблизительным ответом не удовлетворяются. Таким образом, отсутствие самостоятельности в поиске ответа, игнорирование собственного опыта свидетельствует о том, что этот опыт по большей части механический, неосознанный.

Такое отношение к личному речевому опыту, конечно, отчасти обусловлено педагогически-родительской и учительской практикой речевого «одёргивания», обесценивания высказываний ребенка, в том числе таких, где ребенок делает попытку осмыслить свой речевой опыт. В большей мере это является следствием слабого развития речевой памяти и навыков актуализации этой памяти. Так, после опроса обучающихся из семей со сниженной речевой культурой выяснилось, что им знакомы лексические единицы, использованные более развитыми в речевом отношении ровесниками для семантизации слова «куртины». Тем не менее в процессе интерпретационной деятельности ни эти слова, ни подобные им даже не вспомнились: школьники из семей со сниженной речевой культурой рассматривали исследуемое слово «само по себе», не узнавая в нем ничего знакомого, известного, тогда как дети с развитой речевой культурой осознанно искали признаки знакомого в незнакомой единице.

Что касается удовлетворённости приблизительным, а не точным ответом, то в этом особенно наглядно отражаются следствия гипер-, гипо- и десемантизации – процессов, оказывающих наибольшее влияние на речь людей именно со сниженной коммуникативной культурой [4, с. 65-67]. Формируемая речекulturным кругом привычка к десемантизации и использованию лингвистического суррогата принимается ребенком как удобная, обеспечивающая относительное взаимопонимание с адресатом речи, но при этом требующая минимальных коммуникативных усилий: при употреблении десемантизированной единицы – «словозаменителя» – размышления о точности значения, о стилистической окраске, сфере употребления, тональности и пр. утрачивают актуальность. В связи с тем, что такие дети имеют редкую практику употребления абстрактных понятий (сниженная речевая культура тяготеет к конкретной лексике), низкая эффективность суррогатной коммуникации ими не осознаётся.

При объяснении знакомого слова, которое активно в современной бытовой и массовой коммуникации, дети с высокой и со сниженной речевой культурой действуют по-разному. При этом сама частота восприятия и даже самостоятельного воспроизведения таких слов служит для тех и других различным коммуникативным сигналом.

Дети из семей со сниженной речевой культурой с самого начала исходят из того, что им и так понятно значение анализируемого слова и на этом основании отказываются от попыток декодировать слово. При этом степень понимания значения слова не осмысливается в принципе: любое приблизительное *представление* о значении уже расценивается как *знание*. Такая ложная оценка, конечно, во многом обусловлена тем, что у многозначных слов подобного рода часто особенно активно только одно значение – далеко

не всегда первичное и прямое. Например, в контексте «Из всех создателей фильма особое одобрение зрителей заслужили аниматоры» слово «аниматоры» («аниматор») автоматически, без соотнесения с контекстом, было дефектно декодировано по вторичному специальному значению, используемому в туристическом бизнесе и более широко известному обучающимся, – специалист, профессионально развлекающий публику.

Дети со сниженной речевой культурой в силу бедного и частично освоенного лексикона практически не способны учитывать возможную многозначность слова либо наличие у знакомого значения семантических вариантов. Поэтому в декодировку слова, значение которого с самого начала было по общим признакам расценено как понятное, очевидное, автоматически вовлекаются знакомые клише (то есть декодировка фактически отсутствует). Контекстные же связи слова часто не учитываются вовсе. При устном опросе обнаруживается, что в огромном большинстве случаев учащиеся из семей со сниженной речевой культурой обычно не пытаются проверить сочетаемость названного ими значения с контекстом (как в случае со словом «аниматор»).

Кроме того, в отношении заимствованной лексики и лексики, восходящей к заимствованиям, активной в средствах массовой коммуникации и мигрировавшей оттуда в бытовую сферу и сферу межличностных отношений (как, например, слово «роллер»), даже при объяснении по клише без опоры на контекст наблюдается гипосемантизация (по типу: «Роллер – это тот, кто на роликах катается», где выхолащиваются семантические компоненты, связанные со значением систематического коллективного действия, образа жизни и системы взглядов). Именно поэтому при оценке начальной компетенции обучающихся из семей со сниженной речевой культурой в этом случае правильным было бы говорить о формальной декодировке не знакомого, а условно знакомого слова [4, с. 65]. Заметим, что именно в этом случае, а не в случае, как мы видели ранее, понимания незнакомого, нового слова, такие дети пытаются обращаться к собственному речевому опыту.

Что касается обучающихся из семей с высокой речевой культурой, то они при объяснении знакомого слова действуют принципиально иначе. Уже сама постановка вопроса о значении как будто понятного слова сразу мотивирует для таких детей отказ от использования клише. Такие дети, в отличие от ровесников со сниженной речевой культурой, сразу исключают из рассмотрения самое активное значение или самый частотный семантический вариант, однако учитывают его как семантический потенциал, базу, на основе которой выводят объективный смысл слова из того контекста, в котором это слово в данный момент представлено.

Кроме контекстной семантизации, которая является в этом случае основной [3, с. 13-14], дети с развитыми речевыми компетенциями активно пользуются синонимической и гиперо-гипонимической семантизацией. Итоговая формулировка актуального в данном контексте смысла слова складывается из результатов его семантической проверки *всеми доступными для этого слова способами*.

Таким образом, объяснительный механизм, который используют дети из семей с высокой речевой культурой, практически одинаков и в отношении незнакомых, и в отношении знакомых слов, тогда как дети из семей со сниженной речевой культурой используют в таких случаях прямо противоположные, хотя и одинаково мотивированные стратегии. Если при декодировке незнакомого слова обучающиеся отказываются от попытки самостоятельно, без внешних подсказок, установить смысл слова, то при попытке объяснить условно знакомое слово самостоятельный анализ подменяют внешним клише. Соответственно в первом случае поведение таких детей определяется формулой «Не ищу, потому что всё равно не найду», а во втором – «Не ищу, потому что всё уже найдено». Следовательно, в интерпретационной схеме школьников со сниженной речевой культурой отсутствуют осознанные представления о том, что значение слова может быть не только воспринято готовым (услышано от учителя, вычитано в словаре), но самостоятельно установлено различными способами.

Обе стратегии, применяемые детьми со сниженной речевой культурой, – пассивные, тогда как школьники с высокой речевой культурой пользуются только стратегией активного поиска и варьируют тактики (способы семантизации) в зависимости от возможностей контекста и от результатов собственной оценки семантического потенциала слова.

При декодировке значения слова, понимаемого как «отчасти знакомое» (если ребенок крайне редко слышал/читал слово и никогда не употреблял его сам), дети из семей со сниженной речевой культурой выбирают ту же стратегию, что и при декодировке знакомого слова, то есть опираются на клише, а дети с развитой речевой культурой предпочитают объединять стратегии, используемые для знакомого и незнакомого слова.

В рассмотренном выше фрагменте текста К. Г. Паустовского в этом отношении показательно слово «заливные» («заливные луга»). Развитые в речевом отношении школьники декодировали это слово без затруднений, используя описанную ранее модель рассуждений и опираясь на семантику производящего слова, семантику контекста и коммуникативную логику по типу: «Заливные луга – это луга, которые чем-то заливают или что-то заливает» – «Заливать луга может дождь или разлившийся, вышедший из берегов водоем» – «Если бы речь шла о дожде, тогда бы все без исключения луга были заливыми. Значит, заливные луга заливает вышедшая из берегов река, что подтверждается контекстом: луга по берегам Оки». «Контекст указывает на то, что заливные – это устойчивая, а не временная характеристика лугов: автор пишет, что за явлениями на заливных лугах он наблюдал много лет». «Таким образом, река должна заливать луга каждый год в одно и то же время систематически, значит, речь идет о половодье». «Следовательно, заливные луга – это луга, заливаемые в половодье».

В противоположность обучающимся «Школы одарённых» дети из семей со сниженной речевой культурой предложили неполную интерпретационную модель. В этой модели была представлена попытка словообразовательной семантизации (от знакомого значения), так и не завершившаяся логически: остановились на том, что заливные луга – это луга, которые что-то заливает и что это, по всей вероятности, дождь. Были

высказаны даже предположения о том, что заливные луга – это луга, поливаемые человеком специально. Некоторые обучающиеся продемонстрировали полную неспособность предположить многозначность слова и, опираясь на единственное знакомое им значение, пришли к выводу об абсурдности контекста: «Как луга могут быть заливными? Заливными бывают рыба, мясо...». Мнение о том, что контекст абсурдный, они сохранили даже после демонстрации полной цепочки рассуждений о слове «заливные» по образцу, предложенному учащимися с высокой речевой культурой, поскольку семантически и логически не смогли освоить эту цепочку, увидеть её в целом.

Как «отчасти знакомые» обучающиеся со сниженной речевой культурой воспринимают и слова с непривычным составом служебных морфем при освоенном корне. Так, в том же тексте К. Паустовского таким словом оказалось причастие «прискучивший» («прискучить») в предложении: «Это та зоркость, что под *прискучившим* иной раз покровом окружающих нас явлений видит глубокое содержание земной жизни» [6]. Большинство обучающихся в этом случае не поняли значения слова и сочли употребление приставки *при-* неправильным в силу того, что были знакомы лишь с глаголом «наскучить». К сопоставлению глагола «прискучить» с другими глаголами с приставкой *при-* и к выявлению семантики приставки в этом слове школьники из семей со сниженной речевой культурой оказались не готовы. Не было и попыток выявления пар глаголов по признакам полного (с приставками *на-, по-, у-, за-* и др.) и неполного (с приставкой *при-*) действия: закрыть/прикрыть, утомить/притомить и пр.

Подобные трудности возникли при декодировке слов «цветочная» («цветочный») и «органически» во фрагментах того же текста: «Я прочел это и сразу понял, что богатые полосы цветов выросли именно там, где весной проносилась полая вода, оставляя после себя плодородный ил. Это была как бы *цветочная* карта весенних потоков» и «...Пришвин занимает среди писателей особое место. Его обширные познания ... *органически* вошли в книги в самом *живописном* выражении» [Там же]. В обоих случаях обучающимся мешало непонимание семантического механизма суффиксального образования этих слов. Так, слово «цветочный» отвергалось как невозможное и неправильное, потому что в речевом сознании обучающихся прочно закрепилось значительно более употребительное слово «цветной». Это следовало из высказываний детей о том, что карта обычно «цветная», то есть «разноцветная», словом «цветок» они прилагательное не мотивировали, хотя это слово было в ближайшем контекстном окружении. Таким образом, различия в семантике производящих основ прилагательных «цветочный» и «цветной» школьниками из семей со сниженной речевой культурой вообще никак не осмысливались. Слово «органически» также отвергалось и замещалось более знакомым паронимом «органично».

У обучающихся с высокой речевой культурой декодировка всех названных слов не вызвала никаких затруднений.

Из сказанного следует, что при обучении детей со сниженной речевой культурой основам семантизации нового слова необходимы в первую очередь комплексные задания, ориентированные на развитие и осознанное использование собственной речевой памяти. Данные задания должны быть предназначены как для выработки интерпретационной модели, так и для одновременного развития лексикона. Причем особым требованием к формулировкам таких заданий должна быть предельная детальность, заставляющая ребенка осваивать каждый этап размышления. Предлагая обучающимся из семей со сниженной речевой культурой последовательность рассуждения, следует по возможности избегать линейных алгоритмов, предусматривающих во всех случаях один и тот же способ и порядок действий, и отдавать предпочтение развернутым алгоритмам, требующим варьирования рассуждений в различных условиях (подобно описанным выше алгоритмам рассуждений обучающихся с развитой речевой культурой).

Список литературы

1. Аксарина Н. А. К вопросу о популяризации семейного речевого воспитания // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации: труды и материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. Тюмень: Мандр и К^о, 2010. С. 91-97.
2. Аксарина Н. А. Место курса «Основы семейного речевого воспитания» в системе повышения квалификации педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования периода детства: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции «Детство, открытое миру: актуальные вопросы педагогики и психологии образования периода детства» / отв. ред. Е. В. Коротяева. Екатеринбург: УГПУ, 2014. С. 189-192.
3. Аксарина Н. А. Методические принципы формирования навыков лексической интерпретации текста у учащихся старших классов в условиях федерального государственного образовательного стандарта // Актуальные проблемы романистики, германистики и русистики: материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2014. Ч. II. С. 10-21.
4. Аксарина Н. А., Трофимова О. В. Гипосемантизация языковых единиц в письменной речи старшеклассников (на материале текстов сочинений ЕГЭ по русскому языку) // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 1. С. 64-67.
5. Володина Е. Н. Актуальные проблемы языкового развития личности в системе общего образования // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2013. Т. 1. С. 22-25.
6. Паустовский К. Г. Михаил Михайлович Пришвин [Электронный ресурс]. URL: http://thelib.ru/books/prishvin_mikhail_mihaylovich/zelenyy_shum_sbornik-read.html (дата обращения: 01.07.2015).
7. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. 1995. № 4. С. 17-27.

THE PECULIARITIES OF LEXICAL AND SEMANTIC COMPETENCES OF CHILDREN FROM THE FAMILIES WITH HIGH AND LOWERED SPEECH CULTURE

Aksarina Natal'ya Aleksandrovna, Ph. D. in Philology
Tyumen State University
ctvfynbr@yandex.ru

The article is devoted to the comparative description of the peculiarities of lexical and semantic skills of students of the basic comprehensive school. The differences in the mechanism of contextual decoding of meaning of familiar, partly familiar and unfamiliar words of schoolchildren from the families with high and lowered speech culture are comprehended.

Key words and phrases: level of speech culture of the individual; lexical and semantic competences; decoding; semantization; speech experience.

УДК 811.351.32

Филологические науки

В статье рассматривается форма с запретительным значением в лезгинском языке. Здесь определены языковые факты, для которых предложены более точные или новые интерпретации. Например, есть основание считать форму -мир самостоятельным наклонением в лезгинском языке, хотя эта единица и может быть объединена с собственно повелительным наклонением в группу форм побудительной семантики.

Ключевые слова и фразы: запретительная семантика; повелительное наклонение; языковая единица; форма 2 лица ед. ч.; инвариантное значение.

Алиева Эльвира Низамиевна, д. филол. наук
Московский городской психолого-педагогический университет
lingvamiер@mail.ru

ВЫРАЖЕНИЕ ЗАПРЕТИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ В ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ И АНГЛИЙСКИМ (К ВОПРОСУ О ЗАПРЕТИТЕЛЬНОМ НАКЛОНЕНИИ)[©]

Самым непосредственным, прямым вариантом волеизъявления является значение побуждения к действию. Для побуждения, обращенного непосредственно к исполнителю действия, существуют специальные формы повелительного наклонения (или *императива*) – формы 2 лица: в русском языке – ед. и мн. чисел, а в лезгинском и английском – не различающие числа. Степень категоричности может варьировать от приказа и до совета и просьбы в зависимости от контекста и ситуации. Несмотря на всё разнообразие значений, возникающих в различных употреблениях этих форм повелительного наклонения, для их обособления определяющим является значение 2 лица, т.е. инвариантное значение непосредственной обращенности к собеседнику, побуждаемому к действию.

Однако значения форм 2 лица повелительного наклонения заслуживают особого внимания, поскольку их возможности в выражении различных оттенков модальной семантики очень разнообразны. Например, *Шнуровку отпусти вольнее, виски ей уксусом потри, опрыскивай водой* [3, с. 25]! Кроме этих форм, для выражения различных оттенков побуждения могут использоваться и другие глагольные единицы. 1) Форма первого лица множественного числа настоящего (будущего) времени может выражать приглашение к совместному совершению данного действия: *Ну, давайте пожмем друг другу руки и разойдемся друзьями* [16, с. 65]! 2) Инфинитив может употребляться для выражения категорического приказания: *Пушку осмотри да хорошенько вычисти* [13, с. 20]! Близким к такому значению является употребление лезгинской формы будущего времени изъявительного наклонения, например: *Вуна къапар чухъуда, вуна къвалер иткиди!* / Ты посуду **помоешь**, ты **подметёшь** полы! (*здесь и далее примеры на лезгинском языке и их переводы – Э. А.*), а в английском – введение подлежащего *you* (*You sit and listen!* / А ну садись и послушай!) и вспомогательного глагола *to do* (*Do go away!* / Да иди же ты) (*здесь и далее английские примеры составлены автором статьи*). 3) Форма сослагательного наклонения может выражать совет, пожелание: *Ты бы ложилась, ня-нечка* [16, с. 6]. Аналогично может употребляться и близкая по содержанию форма лезгинского языка, например: *Вуна ял къван ягънайт!а / Ты хоть отдохнул бы* и английского *You would better have some rest.*

Интерес представляют случаи выражения побудительной интенции в английском и русском языках посредством безглагольных типов повелительных предложений: *Attention, please!* / Внимание! *Hands up!* / Руки вверх! *Waiter, tea, please!* / Официант, чай, пожалуйста! и т.п. В предложениях данного типа оттенок побуждения модифицируется интонацией и варьируется от категоричного требования до мягкой просьбы. В лезгинском языке аналогичных примеров выражения побуждения нет.