

Слово *баянист* «наркоман, принимающий наркотики внутривенно» по своему происхождению – суффиксальное образование от сленгового *баян* «шприц» при помощи суффикса *-ист*. Но результат этого образования совпадает по форме со словом *баянист* «музыкант, играющий на баяне». Благодаря чему *баянист* обрастает массой коннотаций: «веселый человек», «человек, который играет своей жизнью, не дорожит ею».

Аналогичные процессы происходят со сленгизмами *конина* «коньяк» и *куратина* «сигареты». Первый из которых был образован от усечения слова *коньяк* при помощи суффикса *-ин(а)*, а второй – от усечения слова *курить* с помощью суффикса *-ятин(а)*. Эти новообразования были соотнесены с идентичными по форме словами литературного языка, обозначающим «мясо лошади как пища» и «куриное мясо как пища». В результате чего сленгизмы приобрели следующие коннотации: «алкоголь», «сигареты», «то, что позволяет человеку насытиться», «выпивка как свое рода трапеза» и «курение как своего рода трапеза».

Под перенос иногда маскируются и эвфемизмы. В студенческом сленге слово *звездить* в значении «говорить что-нибудь несурзное» появилось как эвфемистическая замена созвучного нецензурного слова с тем же значением. В то же время в разговорном литературном языке употребляется слово *звездеть* «дурaczyć», что позволяет переосмыслить сленговое значение как производное от него.

Проведенный анализ лексических единиц русского студенческого сленга показал, что их образование происходит при помощи тех же способов, которые используются при создании общенародного языка. Часть сленговых наименований возникает как производные переносные значения слов литературного языка. Модели переноса, использующиеся при создании семантических дериватов, в студенческом сленге и литературном языке совпадают. При этом семантический перенос производится по наиболее характерному, чаще внешнему, чем внутреннему, сходству или смежности. Таким образом, сленгизмы начинают восприниматься как производные от литературных слов с помощью семантического переноса, что приводит к появлению у исходного сленгового значения несвойственных ему коннотаций.

#### Литература

1. Береговская Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32-41.
2. Бондалетов В. Д. Условные языки русских ремесленников и торговцев: Словопроизводство: Учеб. пособие. – Рязань, 1980. – 104 с.
3. Борисова Е. Г. О некоторых закономерностях современного молодежного жаргона // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 83-87.
4. Волкова Н. А. Имя собственное и его производные в структуре молодежной жаргонной лексики и фразеологии // Мова і сучасність. Вісник Львівського у-ту. Серія: Філологія. – Львів, 1990. – Вип. 21. – С. 30-40.
5. Грачев М. А. Русское аргю. – Нижний Новгород, 1997. – 246 с.
6. Копыленко М. М. О семантической природе жаргонов // Социолінгвістическіе ісследования /Под. ред. Л. П. Крысина, Д. Н. Шмелева. – М., 1976. – С. 79-86.
7. Кудрявцева Л. А. Моделирование динамики словарного состава языка. – К., 1993. – 280 с.
8. Липатов А. Т. Сленг как проблема русского социолекта: Проблемы русской лексикологии. – Самара, 1991. – С. 126-146.
9. Розина Р. И. Семантические процессы при образовании жаргона // Ермакова О. П., Земская Е. А., Розина Р. И. Слова, с которыми мы встречались. – М., 1999. – С. 28-35.
10. Рыбникова М. А. Об искажении и огрублении речи учащихся // Родной язык в школе. – 1927. – Сб. 1. – С. 37-46.
11. Скворцов Л. И. О культуре речи молодежи // Русская речь. – 1980. – № 5. – С. 49-50.
12. Шовгун Н. О. Формування українського сленгу в мовленнєвій діяльності малих соціальних груп: Автореф. дис... канд. філол. наук. – К., 2000. – 16 с.

#### Глазкова І. Я.

#### ШЛЯХИ РОЗШИРЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ

Входження України до єдиного європейського освітнього і наукового простору сьогодні не викликає сумнівів. На сучасному етапі перед освітою постало завдання підготовки таких фахівців, які б мали вагомю ціну на ринку праці. Таким чином, інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами, оскільки без таких знань прилучитися до міжнародного співробітництва неможливо. Саме тому оволодіння іноземними мовами визначається як один з пріоритетних напрямів реформування освіти. Кінцевою метою вивчення іноземної мови є здатність людини вільно спілкуватися з носієм мови. У цьому контексті актуалізується проблема пошуку ефективних методів розширення словникового запасу учнів, оскільки, для здійснення комунікативних дій людина, насамперед, повинна володіти певним лексичним запасом.

Метою нашої роботи є аналіз традиційних методів та прийомів оволодіння іншомовним лексичним матеріалом та обґрунтування доцільності використання нетрадиційних способів запам'ятовування слів.

Досвід показує, що під час вивчення англійської мови після досить швидкого збагачення лексичного запасу на початковому етапі вивчення предмету приріст активного словникового запасу учнів помітно зменшується. Для цього є декілька причин: це і необґрунтоване зменшення кількості годин на старшому етапі, це і різноманітність навчальних текстів, і великий набір тем для розвитку усного мовлення все це не сприяє повторюваності лексики для активного оволодіння. Аналіз науково-методичної літератури, аналіз та спостереження за навчальним процесом, а також власний педагогічний досвід дають змогу вичленити ще одну причину зменшення приросту активного словника учнів – недоліки в організації подачі лексики.

Аналіз результатів досліджень присвячених навчанню іншомовної лексики дозволяє вичленити три традиційних підходи до цієї проблеми.

Перший з них полягає в тому, що лексика для активного засвоєння визначається змістом навчальних текстів та мовою автора і пропонується у словникових списках без логічного взаємозв'язку, як правило, у словосполученнях, з перекладом і в кількох найуживаніших значеннях. Зв'язок між ними розкривається тільки в тексті.

Другий підхід – тематичний. Дібрана відповідно до змісту теми лексика, якою б не була послідовність роботи над розмовною темою, засвоюється в двох планах: у мовних відрізках (сигматично) і у логіко-предметних зв'язках, обмежених темою (види транспорту, види меблів, навчальне приладдя, риси характеру, види навчальних

закладів тощо). Засвоєвані учнями зв'язки мають стійкий мікросистемний характер, а сам лексичний матеріал (слова і звороти) утворює «ситуативно-комунікативні групи» [1].

Нарешті, третій підхід – системний, мовний. Існує ціла низка методичних досліджень, автори яких пропонують опрацювати лексику синонімічними серіями, вважаючи, що тільки при такій подачі лексики учень може осмислити і міцно засвоїти значення і вживання іноземних слів. Похідні слова вони пропонують засвоювати у мовних вправах.

Розглядаючи внутрішньомовні асоціації, що дають змогу систематизувати лексику, П. Денисов розрізняє такі групи слів: 1) семантичне поле; 2) лексико-семантична група; 3) семантична група; 4) ситуативна група; 5) комунікативна група; 6) родо-видова група; 7) синонімічний ряд; 8) антонімічна пара; 9) словотворче гніздо; 10) епідигматична група (сукупність усіх значень або лексико-семантичний варіант одного багатозначного слова. Теоретично допускаючи можливість позасистемного розміщення слова і, відповідно, існування окремого механізму його зберігання, П. Денисов, проте, вважає що впорядкованість зберігання лексики слід визнати як факт.

Про це свідчать і спеціальні дослідження психолінгвістів які дають підстави вважати, що існують різні типи організації асоціативних полів, які не зводяться до єдиної схеми [2]. На вирішальну роль парадигматичних зв'язків слів, що зберігаються в пам'яті у вигляді «словесних констеляцій», вказує В. Бухбіндер [3].

Якщо визнати систематизацію груп слів, прийняту П. Денисовим, то, природно, виникає питання про види діяльності, які зумовлюють формування асоціативних зв'язків.

Існуюча методика навчання іноземних мов найбільшою мірою сприяє оволодінню тематичними, а також комунікативними групами слів. Тематично дібраний словник для активного оволодіння опрацьовується студентами в межах розмовної теми у формі комунікативно спрямованих мовленнєвих вправ. Значно менше активний словниковий запас поповнюють синонімічні ряди, а також похідні слова (сім'я слів) і епідигматичні групи, оскільки їх засвоюють звичайно у мовних вправах і, як правило, на основі суто лінгвістичних асоціацій, що є недостатнім для включення їх до активного словника. У відповідності до вищезазначеного актуалізується проблема нетрадиційних але в той же час ефективних прийомів засвоєння лексичного матеріалу.

Специфіка іноземної мови в тому, що новий лексичний матеріал мало піддається осмисленню, так як це робиться у випадку з граматикую або правилами читання, оскільки, слова треба вивчити, запам'ятати і лише при їх достатньому накопиченні можливе структурування. Слід зазначити, що механічний характер повторювання призводить до забування, але якщо він осмислений, то матеріал переходить у довготривалу пам'ять. У мові застосування того або іншого способу запам'ятовування фактично являє собою асоціювання, зв'язування певних одиниць матеріалу, який треба запам'ятати. При цьому велике значення має порівняння, як прийом логічного запам'ятовування, за своєю сутністю воно є асоціюванням за схожістю та контрастом. Порівняння одного матеріалу з іншим, зокрема з раніше вивченим, допомагає його розумінню, встановленню при цьому риси схожості та відмінності об'єктів відіграють роль своєрідних опорних пунктів для пам'яті. Коли логічна робота широко спирається на образні зв'язки, це підвищує осмисленість і міцність запам'ятовування.

Тому, запам'ятовуючи, там, де це можливо, необхідно викликати у себе відповідні образи, уявлення, асоціювати їх із змістом того матеріалу, який ми запам'ятовуємо, так у процес навчання включається образна пам'ять, що є основою словесно-логічної.

Сутність методу фонетичних асоціацій полягає в підборі співзвуччя до іншомовних слів, які треба запам'ятати, з лексики рідної або мови, якою добре володіє учень. Історії невідомо, хто був автором цього методу, але згадка про схожі способи запам'ятовування іншомовних слів зустрічається уже в літературі кінця XIX ст., у статтях Р. Аткинсона (key word method). Експеримент проводився у Стендфорському університеті, англійським студентам, що брали участь у цьому експерименті, було запропоновано запам'ятати російські слова, використовуючи метод фонетичних асоціацій і без них. Експеримент показав високу ефективність використання цього методу у порівнянні зі звичайним заучуванням.

Сучасні методисти Ю. Матюгін та Т. Слопенко з'ясували, що метод фонетичних асоціацій більш ефективніший у поєднанні його з методом послідовних асоціацій. Під послідовними асоціаціями розуміємо складання сюжету для перекладу та співзвучності. Наприклад, Easter – Великдень, це слово близьке до слова «їсти», звідси, сюжет – на Великдень ми завжди смачно їмо.

Метод одухотворення дозволяє уявити сюжет в зорових, дотикових, нюхових образах, тобто, включається образна пам'ять. Ми запам'ятовуємо і відтворюємо образи знайомих людей, яких ми бачили, мелодії пісень, що ми чули, особливості поверхні мармуру, хутра, до яких ми доторкалися, запахи квітів, які ми нюхали і т. д.

Метод входження полягає в тому, що вам потрібно самому стати учасником подій, потрапити всередину тієї картинки, яку ви уявили. Уявити себе учасником подій складніше, ніж просто оживити сюжет, але й ефект буде сильнішим. Психологами помічено, що краще запам'ятовується саме власний досвід.

Метод супутніх відчуттів допомагає підсилити нашу уяву. Супутні відчуття – це співпраця декількох аналізаторів, тобто можливість одночасно побачити, почути, відчути запах, доторкнутися до того, що ви уявляєте. Іноді для підбирання співзвучностей доцільно використовувати метод автобіографічних ситуацій, де на відміну від сюжетів народжених фантазією, треба використовувати спогади реально пережитих подій.

Спочатку, при підготовці уроку вчителів необхідно створити власний варіант фонетичних асоціацій до слів теми, яку починають вивчати. Слід зазначити, що немає необхідності використовувати фонетичні асоціації до кожного слова. Деякі з слів (або їх орфографічне читання) співзвучні з цими ж словами в рідній мові. Наприклад: telephone, October, November, – близькі за звучанням з відповідними російськими словами. Деякі слова нещодавно ввійшли в українську мову, як запозичення, їх значення і звучання знайоме дітям або потребує лише часткової корекції, уточнення, поширення синонімічного ряду: business – не лише «комерційна справа», а й будь-яка справа, заняття. Інші слова є однокореневими до раніше вивчених, тому достатньо лише нагадати значення суфікса або префікса: found – founder.

Заздалегідь складений словничок можливих асоціацій допоможе вчителю в тому випадку, коли діти самостійно не знайдуть асоціації до якогось зі слів, або вона буде не досить вдалою. Хоча зазвичай діти мають різноманітні цікаві пропозиції, часто досить несподівані, бо взяті з найсвіжішої пісні або імені героя останнього вестерна або мультиплікаційного фільму, або рекламного ролика торгової марки.

Нововведене слово вчитель читає двічі-тричі, акцентуючи увагу учнів на читанні слова, потім знайомить з перекладаом і пропонує дітям визначити – яку звукову асоціацію викликає це слово, як можна пов'язати в сюжеті звучання й переклад слова.

На наступному етапі пропонується використати метод одухотворення, тобто виразно уявити малюнок до сюжету, спробувати відчути теплоту або смак предметів з уявного сюжету (метод супутніх відчуттів), перетворити малюнок в фільм, ставши його учасником (метод входження). Якщо асоціація одного учня вчителю здається менше вдалою за іншу, не слід його поправляти. Для дитини власна асоціація буде успішною, принесе більший результат, адже автобіографічні асоціації спираються на особистий досвід дитини. Але до більшості слів в учнів виникають стереотипні асоціації.

Обов'язково слід звернути увагу дітей на те, що звукова асоціація не є повним звуковим аналогом англійського слова, а лише близька за звучанням; це підказка, яка, дякуючи сюжету, допомагає згадати необхідне слово, це своєрідний ключ до слова. Як промінь прожектора висвітлює частину предмета в темній кімнаті, а ми впізнаємо, що то за предмет, так і співзвучні слова допомагають пізнати англійське слово. Співзвучність – то лише сіра тьма кольорового предмета. Навіть, коли слова, здавалося б повністю співпадають за звучанням, артикулюються вони по різному. Наприклад, англійське слово wall лише віддалено нагадує російське «вол». Недарма вимові приділяється багато уваги при вивченні іноземної мови.

Звукову асоціацію необхідно вимовляти вголос, щоб діти відчули схожість і відмінність між нею та англійським словом. Інколи ця подібність більш відчутна, іноді менше, але будь-яка асоціативна «зачіпка» відчутно полегшує запам'ятовування іншомовних слів.

Практика показує, по-перше, що чим коротше слово, що використовується для звукових асоціацій, тим краще. По-друге, якщо є можливість вибирати, краще взяти для сюжету слово, що називає живу істоту, яка може виконувати дії, тоді можна легше і яскравіше уявити сюжет. По-третє, власні слова, імена, прізвиська можна використовувати, якщо вони відомі в даній аудиторії.

#### Список використаних джерел

1. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – М., 1980. – 129 с.
2. Залевская А. А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психологических исследованиях. – Калинин., 1978. – 157 с.
3. Бухбиндер В. А. Лексические механизмы и навыки устной речи // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – К., 1980. – 213 с.

**Глазова С. М.**

### **ХАРАКТЕР СИНТАКСИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ Й ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПОЯСНОВАЛЬНО-ОТОТОЖНЮВАЛЬНИХ РЕЧЕНЬ**

В українстиці не склалося усталеного, єдиного розуміння природи конструкцій із пояснювальним компонентом семантики – простих і складних, сполучникових і безсполучникових, текстових відрізків. Існують розбіжності й щодо визначення місця пояснювальних речень із сполучниками *тобто, а саме* в системі складного речення: їх тлумачать як складносурядні (І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська, А. П. Загнітко, С. П. Бевзенко, В. А. Белошапкова), складнопідрядні (О. М. Пешковський, Л. А. Булаховський, К. Ф. Шульжук) або як перехідний тип між складносурядними й складнопідрядними реченнями (І.Р. Вихованець) – це і свідчить про актуальність студії.

Мета статті – відстояти позицію щодо реалізації в пояснювальних складних реченнях сурядного синтаксичного зв'язку. Виправданість цієї позиції підтверджується дослідженням формального рівня організації пояснювальних конструкцій з використанням поняття структурної схеми, що передбачає з'ясування характеру синтаксичного зв'язку, його засобів, а також структурних особливостей, передусім закритості/відкритості та гнучкості/негнучкості.

Синтаксисти розходяться в питанні про віднесеність досліджуваних речень до сурядного чи підрядного типу складних речень. Більшість дослідників схильні відносити пояснювальні конструкції до складносурядних речень, зважаючи на паралелізм семантики пояснюваної та пояснювальної частин. Дехто із синтаксистів так само обґрунтовано стверджує, що, виходячи зі специфіки формальних показників синтаксичного зв'язку, які вказують на залежний характер другої предикативної частини, пояснювальні конструкції слід кваліфікувати як складнопідрядні речення [1, с. 18]. І. Р. Вихованець пропонує компромісне вирішення проблеми, зараховуючи сполучникові речення з пояснювальним компонентом до синкретичних складних речень. Науковець стверджує, що «пояснювальні складні речення не є ні складносурядними, ні складнопідрядними, а утворюють перехідний тип між складносурядними і складнопідрядними реченнями» [4, с. 345]. Серед останніх теоретичних досліджень, присвячених синтаксичній системі української мови, слід згадати працю А. П. Загнітка, в якій заперечується позиція І. Р. Вихованця.

Зокрема, аналізуючи явище однорідності в ускладненому реченні, А. П. Загнітко вказує на те, що конструкції з пояснювальним відношенням між однорідними компонентами слід розглядати саме як реалізацію сурядного типу зв'язку. «Видасться доцільним аналіз цього (пояснювального – С. Г.) типу відношень у межах сурядних, оскільки вони репрезентують рівноправність компонентів та їх відносну структурну автономність» [7, с. 233]. Таку ж позицію автор доводить і під час аналізу складних пояснювальних речень. У супереч позиції І. Р. Вихованця, який однією з ознак цих речень, що дозволяє вбачати в них реалізацію підрядного синтаксичного зв'язку, вважає значеннєву зумовленість другої частини змістом першої, А. П. Загнітко показує, що значеннєва зумовленість притаманна й іншим різновидам сурядних конструкцій, отже, цей критерій не може бути