

Дикова Елена Сергеевна

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей культуроведческих подходов к обучению иностранному языку и определению их значимости для условий подготовки нефилологов.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2011/4/16.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2011. № 4 (11). С. 65-69. ISSN 1997-2911.

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

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2011/4/

© Издательство "Грамота"

Информацию о том, как опубликовать статью в журнале, можно получить на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: voprosy_phil@gramota.net

Список литературы

1. **Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
2. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») от 4 мая 2010 г.** [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf
3. **Гринев С. В.** Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993. 309 с.
4. **Немецко-русский юридический словарь:** 46 000 терминов / под ред. П. И. Гришаева и М. Беньямина. 4-е изд. М.: Руссо, 1996. 624 с.
5. **Образцов П. И., Иванова О. Ю.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
6. **Онлайн-энциклопедия «Кругосвет»** [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krugosvet.ru/>
7. **Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В.** Общая терминология: терминологическая деятельность. М.: Издательство УРСС, 1993. 288 с.
8. **Татаринов В. А.** История отечественного терминоведения. М.: Моск. лицей, 1995. Т. 2. Направления и методы терминологических исследований. Кн. 1. 334 с.
9. **Busse D.** Verstehen und Auslegung von Rechtstexten - institutionelle Bedingungen // Lerch Kent D. Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 2004, S. 7-20.
10. **Christensen R.** Die Verständlichkeit des Rechts ergibt sich aus der gut begründeten Entscheidung // Lerch Kent D. Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht. Berlin - New York: Walter de Gruyter, 2004. S. 21-32.
11. **Deutsch-russisches und russisch-deutsches Rechtswörterbuch für jedermann** / von G. Köbler. München: Vahlen, 2001. 565 S.
12. **Fluck Hans-R.** Fachsprachen. Tübingen - Basel: A. Francke Verlag, 1996. 241 S.
13. **Hoffmann L.** Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin, 1987. 307 S.
14. **Köbler G.** Lexikon der europäischen Rechtsgeschichte. München: C. H. Beck Verlag, 1997. XVIII. 657 S.
15. **Moehn D., Pelka R.** Fachsprachen. Eine Einführung // Germanistische Arbeitshefte - 30. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984.
16. **Müller F., Wimmer R.** Neue Studien zur Rechtslinguistik. Berlin: Duncker & Humblot, 2001. 256 S.
17. **Roelcke T.** Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005. 253 S.
18. **Sprache und Recht:** Themenheft der Zeitschrift: Sprache und Literatur. 1998. Jg. 29. Heft 1.

**PROBLEMS OF GERMAN LEGAL TERMINOLOGY LEARNING
AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Tamara Mikhailovna Dement'eva, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Department of German Language
National Research University "Higher School of Economics"
tamdem@list.ru

The author considers the problems of the linguistic and extra-linguistic aspects which law students come across while learning German legal terminology lexicon of FRG law and in the course of its implementation in the sphere of professional communication.

Key words and phrases: foreign language professional-oriented communicative competence; German terminological lexicon; legal language; linguistic and extra-linguistic features; skills and abilities; legal notions; oral and written language; translation.

УДК 372.881.1

Статья посвящена рассмотрению особенностей культуроведческих подходов к обучению иностранному языку и определению их значимости для условий подготовки нефилологов.

Ключевые слова и фразы: методика обучения ИЯ; культуроориентированные подходы; лингвострановедческий подход; лингвокультурологический подход; этнографический подход; социокультурный подход; межкультурный подход.

Елена Сергеевна Дикова, к. пед. н.

Кафедра методики преподавания иностранных языков
Иркутский государственный лингвистический университет
elenadikova@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ[©]**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (тема: «Проведение научных лингво-педагогических исследований применения инновационных технологий в области языкового образования высшей технической школы»; ГК № 14.740.11.1399).

Стремительное вхождение России в единое образовательное пространство в процессе общеевропейской интеграции, подписание Болонской декларации, обуславливают рождение качественно иной образовательной ситуации в связи с объективной потребностью общества в специалистах со знанием иностранного языка

(ИЯ) в функциональных (профессионально значимых) целях, использующих язык в качестве средства коммуникации с коллегами - представителями разных культур и народов. Для удовлетворения этой насущной потребности российского общества в неязыковых вузах стали перестраивать преподавание иностранных языков, взяв за основу тезис о том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [8, с. 28].

Благодаря исследованиям в области социолингвистики (О. С. Ахманова, Л. Б. Никольский, Ю. Д. Дешериев и др.) и социальной психологии (Б. Я. Парыгин, Л. А. Петровская, Г. М. Андреева, И. Н. Богомолова) стало очевидно, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. Незнание этого внеязыкового материала является препятствием в процессе общения и вызывает непонимание из-за «частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире» [6, с. 10]. Именно поэтому «включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [2, с. 13].

Отметим, что проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку, в том числе в условиях подготовки нефилологов, давно обращает на себя внимание ученых. Исторический ракурс рассмотрения данного вопроса позволяет установить, что попытки в исследовании лингводидактической роли культуры предпринимались представителями различных методических направлений (с конца XIX века - до 70-х гг. XX века) как за рубежом (О. Есперсен, В. Фиетор, Б. Еггерт, М. Суит, Ш. Швейцер, Э. Симоно, Э. Отто, Ч. Фриз, Р. Ладло, Ф. Клоссе, А. Болен, Ж. Ласера), так и в России (К. Д. Ушинский, Р. Орбинский, Э. Лямбек, Г. Книппер, Э. А. Фехнер, К. А. Ганшина, Е. И. Тихеева, А. С. Шкляева). При этом большинство зарубежных исследователей акцентировали свое внимание на необходимости включать элементы культуры не только в цель, но и в содержание обучения учебному предмету «иностранному языку», в то время как отечественные методисты усматривали общеобразовательное значение иностранных языков в ознакомлении с культурой страны изучаемого языка.

К сожалению, выявленные нами исторические тенденции интеграции языка и культуры в процессе преподавания ИЯ не коснулись неязыкового вуза (подготовки студентов-нефилологов), что обусловлено, по мнению И. Л. Плужник, исследовавшей вопросы становления и развития высшего профессионального образования в неязыковом вузе, рядом обстоятельств. Формирование специалистов высшей квалификации до 70-х гг. XX века характеризовалось в основном их подготовкой в предметной области будущей специальности, а само образование в неязыковых вузах носило сугубо профессионально-техническую направленность. В учебные программы того времени включались предметы гуманитарного цикла, в том числе и иностранные языки, но, как подчеркивает ученый, «гуманистические идеалы находились за гранью интереса, а коммуникативные умения, свойственные гуманитарной области знания, не были востребованы» [5, с. 52-53]. Даже начавшаяся в 70-х гг. XX века активная разработка теории коммуникации не изменила ровным счетом ничего, поскольку «коммуникативная деятельность выпускников вуза того времени носила односторонний характер и была ограничена требованиями контакта с представителями исключительно своей страны» [Там же, с. 57].

Из краткого, но показательного обзора этой вехи развития методики обучения ИЯ видно, что коммуникативный подход к обучению мало способствовал реализации идеи соизучения языка и культуры. Программы по иностранным языкам для подготовки студентов-нефилологов того времени наглядно и однозначно свидетельствуют о том, что в ходе целенаправленного процесса акцентировалась исключительно профессионально-ориентированная подготовка студентов, что, по сути, воплощалось в процесс чтения и анализа специальных текстов и усвоения определенного количества терминов. Места диалогу культур в тот период развития методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе практически не было. Главной причиной такого состояния дел является то, что на тот момент в языковом образовании не обострились противоречия, которые потребовали бы смены образовательной парадигмы, обусловили бы ориентацию на обучение языку для специальных целей как инструменту диалога культур.

Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX века, содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т.е. личности, которая сможет безболезненно функционировать в поликультурном мире. Это, в свою очередь, может быть достигнуто при условии «усиления социально-гуманитарной, ценностной ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста» [Там же, с. 58]. Зародившиеся в тот период идеи получили бурное развитие в последующие годы, этот процесс продолжается и поныне, входя в стадию своего окончательного методологического обоснования. Именно вопрос о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры стал краеугольным в переосмыслении подходов к обучению ИЯ вообще и обучению им в неязыковом вузе в частности.

Таким образом, очевидно, что идея интеграции компонентов культуры в языковое образование нефилологов - это идея современная, подготовленная долгим ходом исторического и диалектического становления методических и лингводидактических идей, теорий и концепций. Несмотря на то, что в прежние времена сформировались предпосылки к новому - межкультурному - измерению процесса обучения иностранным языкам, все же в полном своем объеме межкультурная парадигма языкового образования - это тенденция современности.

Рассмотрение в лингводидактическом ракурсе актуального состояния вопроса о соотношении языка и культуры позволило выявить ряд культууроориентированных подходов (лингвострановедческий, социокультурный этнографический, лингвокультурологический и межкультурный) к обучению иностранным языкам и определить их значимость для условий обучения в неязыковом вузе.

Лингвострановедческий подход явился первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике. основоположниками данного подхода Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно. Это связано с тем, что существовавшая до 70-х годов XX века страноведческая концепция «не оправдалась ни теоретически, ни практически» [10, с. 179], в отличие от лингвострановедения, «позволяющего сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью» [9, с. 22].

Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В контексте описываемого подхода основным источником лингвострановедческой информации являлся лексический состав слова. В связи с этим основное внимание исследователей было уделено изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой лексики, терминологической лексики, фразеологизмов.

Детальный анализ, произведенный с целью выявления возможности использования данного подхода в неязыковом вузе, свидетельствует о полном отсутствии работ, посвященных применению этого подхода при обучении студентов неязыковых вузов. Это связано с тем, что, во-первых, курс обучения ИЯ в неязыковом вузе носит сугубо профессионально направленный характер, поэтому невозможно использовать на занятиях по иностранному языку довольно большой объем материала лингвострановедческого характера. Во-вторых, малое количество часов, отводимое на изучение иностранного языка, вряд ли позволит решать эти задачи, даже если бы они были поставлены. Это дает основание утверждать, что лингвострановедческий подход преимущественно используется для подготовки филологов, лингвистов-преподавателей, педагогов.

Следующий подход - **лингвокультурологический** (В. Н. Телия, В. В. Воробьев, В. П. Фурманова, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. В. Красных) - появился с развитием и становлением такой науки, как лингвокультурология. Этот подход при обучении языку дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т.е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и - прежде всего! - единицы культурной памяти народа» [3, с. 36].

По мнению В. А. Масловой, предметом исследования в лингвокультурологии являются единицы языка, которые приобрели символическое, образно-метафорическое значение в культуре, а именно безэквивалентная лексика; архетипы, мифологемы, обряды, закрепленные в языке; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; речевое поведение; область речевого этикета [4, с. 37-47].

Необходимо отметить, что в теории и практике преподавания иностранных языков последних лет появились работы молодых исследователей, в которых основное внимание уделяется лингвокультурологическому аспекту в обучении ИЯ как в школе (Н. Л. Мишатица), так и в языковом вузе (М. А. Суворова, Т. А. Павлишак).

Что касается обучения иностранному языку студентов - нефилологов, то работ, предусматривающих использование лингвокультурологического подхода, обнаружено не было. Это наводит на мысль о проблемности и сложности использования этого подхода в таких образовательных условиях, поскольку лингвокультурологический подход предполагает достаточно глубокие знания иностранного языка для исследования проявлений культуры народа в этом языке. Это, как известно, не является самоцелью в обучении ИЯ в неязыковом вузе.

Основоположниками **этнографического подхода** (M. Byram and V. Esarte-Sames, M. Byram and G. Zarate, M. Byram, Ch. Kramsh) была высказана мысль о том, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. Как отмечает М. Байрам, при обучении ИЯ особое внимание должно быть уделено «подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого» [11, p. 8].

В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование (возможно совместное с преподавателем) и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучаемым «рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя» [Ibidem, p. 17].

Несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, в отечественной методической науке данный подход исследуется несоизмеримо мало. Это связано с рядом объективных причин. К ним, в частности, можно отнести отсутствие условий «вовлеченного» наблюдения, а также незнание обучающимися различных методов этнографического исследования (интервьюирование, постулирование значений и их верификация). Можно предположить, что использование этнографического подхода было бы полезно для подготовки профессионалов (этнографов, культурологов, регионоведов), в сферу деятельности которых входит изучение национальных, культурных и этнических аспектов языка, интериоризация иного образа жизни, иной картины мира, принятие иной системы ценностей.

Решение современных целей и задач соизучения языка и культуры потребовали иного подхода к обучению ИЯ, ориентированного на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-

педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения ИЯ» [7, с. 62]. Таковым явился **социокультурный подход**, разработанный в России в начале 90-х годов проф. В. В. Сафоновой.

При социокультурном подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур» [Там же, с. 166].

Дальнейшую разработку социокультурный подход получил в диссертационных исследованиях, в частности применительно к условиям обучения ИЯ в школе (М. А. Стрелкова, А. В. Хрипко, П. В. Сысоев), в языковом (И. И. Лейфа, Л. А. Борходоева), а также и в неязыковом (М. А. Богатырева, О. А. Дареева) вузах.

Немногочисленность работ по социокультурному подходу применительно к обучению ИЯ студентов-нефилологов свидетельствует о том, что на данный момент он практически не получил широкого распространения в неязыковых вузах. Причина этого кроется в том, что ориентация на обучение ИЯ в контексте диалога культур имеет ограниченную сферу своего влияния. Неслучайно В. В. Сафонова утверждает, что за пределами языковых вузов социокультурный подход имеет определенную ограниченность возможностей использования.

Характеризуя в целом рассмотренные культуроведческие подходы отечественных и зарубежных ученых, можно заключить, что ни один из них, в силу ряда объективных обстоятельств, практически не распространил своего влияния на обучение ИЯ в неязыковом вузе. Тем не менее, некоторые положения и сама сущность этих подходов подвели исследователей к новому пониманию культуры в обучении ИЯ в таких образовательных условиях. Это новое понимание культуры нашло свое воплощение, целостное описание в рамках основных положений **межкультурного подхода** к обучению ИЯ.

В основе межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов, лежит идея о необходимости подготовки изучающих ИЯ к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации.

В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного обучения (Е. Kwakernaak, G. Heinrici, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoee, E. Oksaag и др.), а также работ отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения ИЯ в рамках межкультурного подхода в школе (Н. Г. Соловьева, Г. А. Масликова), в языковом (И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Н. В. Филиппова, Л. А. Гусейнова, И. В. Третьякова, Чэнь Шуан) и неязыковом (Г. В. Елизарова, О. В. Сыромьясов, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник) вузах.

Анализ выявленной литературы позволяет прийти к выводу о том, что именно межкультурный подход является наиболее приемлемым для обучения ИЯ студентов-нефилологов. Это обусловлено тем, что вузовский курс, как говорилось выше, носит профессионально-ориентированный характер, поэтому «его задачи должны преимущественно определяться особенностями речекоммуникативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия. Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях» [5, с. 96], и соответственно, готовить к этому будущих профессионалов.

В свою очередь, именно межкультурный подход основывается на изучении того, как «вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [1, с. 198].

Таким образом, способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур, как доминанта межкультурного подхода, становится особо значимой при подготовке современного специалиста-нефилолога, если учесть, что межкультурной оценке может (и должна!) подвергнуться профессиональная сфера деловой коммуникации с иноязычными и инокультурными коллегами. Именно этот ракурс рассмотрения межкультурного подхода становится особо важным для условий неязыкового вуза. При этом новый образовательный - межкультурный - акцент не потребует внесения существенных изменений в объективно сложившуюся систему обучения ИЯ. Нет нужды бесконечно расширять культурологический лексикон и тезаурус студентов (как того требуют вышеназванные подходы). Можно ограничить сферы диалога культур только средой межкультурного профессионального взаимодействия, и в рамках этой ограниченной сферы производить межкультурный анализ. К тому же этот анализ вряд ли потребует особой подготовки студентов (как это предусматривается в случае этнографического подхода). Технологии и методики межкультурного подхода достаточно просты и они могут быть подвластны студентам неязыкового вуза.

На основании сказанного можно заключить, что применительно к подготовке студентов неязыкового вуза целесообразно ставить и решать вопрос о переориентации процесса их языкового обучения с позиций межкультурного подхода. Именно он позволит реализовать современные потребности к изменению сущности и назначения предмета «иностранный язык» в лингвистическом образовании, в трансформации компетентностных моделей студента неязыкового вуза, овладевающего иностранным языком не ради коммуникации, и даже не ради постижения культуры. Язык в этом случае становится инструментом диалога (профессиональных) культур и эффективным орудием реализации всех профессиональных коммуникативных интенций специалиста, связанных с взаимодействием с представителем другой культуры, страны, другого социума.

Список литературы

1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.
2. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. 1975. № 1. С. 13.
3. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гносис, 2002. 281 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
6. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 10-14.
7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. 263 с.
9. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22-27.
10. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 475 с.
11. Вугам М. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Meters, Ltd., 1991. P. 8-17.

**MODERN APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGES TEACHING
AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Elena Sergeevna Dikova, Ph. D. in Pedagogy
Department of Foreign Languages Teaching Methodology
Irkutsk State Linguistic University
elenadikova@mail.ru

The author considers the peculiarities of the cultural studies approaches to foreign language teaching and determines their significance for non-philologists' training conditions.

Key words and phrases: methods of FL teaching; culture-oriented approaches; linguistic country-specific approach; linguo-culturological approach; ethnographic approach; social-cultural approach; cross-cultural approach.

УДК 1751

В статье рассматриваются общее и особенное в стиле улигеров М. Имегенова. Выявлена функциональность использования жанров обрядовой поэзии, рассмотрена особенность отражения времени.

Ключевые слова и фразы: эпические произведения бурят; сказитель М. Имегенов; формульность языка улигеров; жанры обрядовой поэзии в улигере.

Ринчин Сандановна Дылыкова, к. филол. н., доцент
Кафедра филологии и методики преподавания
Педагогический институт
Бурятский государственный университет
rinsan@mail.ru

**СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ БУРЯТ
(НА МАТЕРИАЛЕ УЛИГЕРОВ М. ИМЕГЕНОВА)[©]**

Бурятский героический эпос (бур. *ульгэр*) занимает достойное место среди эпических произведений монголо- и тюркоязычных народов. Улигеры - это большие эпические поэмы, насчитывающие от 5 до 12-13 тыс. стихотворных строк. Их называют вершиной устного творчества бурят. Суть улигеров - воспевание боевых подвигов «баатаров» - богатырей, совершаемых ими ради защиты родной земли, своих соплеменников, ради установления мирной жизни на земле. Их характеризуют и как энциклопедическое собрание древнейших мифов и сказаний, легенд и преданий, т.н. малых жанров фольклора, из текстов возможна реконструкция некоторых обрядов. В улигерах запечатлены образ жизни, традиции, нравственные принципы, история, культура, мировосприятие бурятского народа.

Наибольшее распространение и известность получили эпические произведения о Гэсэре, совокупность которых называют бурятской Гэсэриадой, также «Аламжи Мэргэн» и др. Известны и сказители улигеров - улигершины. Общебурятская сказительская традиция условно подразделена на три направления: унгинскую,